



**Universidade de
Aveiro**

Departamento de Educação e Psicologia

2016

**Rui Jorge Torrão
Loures**

**A escrita colaborativa com suporte na narrativa
digital: um estudo com aprendentes do inglês
como língua estrangeira**



**Universidade de
Aveiro**

Departamento de Educação e Psicologia

2016

**Rui Jorge Torrão
Loures**

A escrita colaborativa com suporte na narrativa digital: um estudo com aprendentes do inglês como língua estrangeira

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Raquel Simões, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Para a minha mãe, pai, irmã e tia

O júri

Presidente

Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Vogal - Arguente Principal: Doutor(a) Ana Sofia Reis de Castro e Pinho
Professora Auxiliar, Universidade de Lisboa - Instituto de Educação

Vogal - Orientador: Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões
Professora Auxiliar Convidada, Universidade de Aveiro

agradecimentos

À minha orientadora, Profª Doutora Ana Raquel Simões, pelo seu apoio e incentivo, nos bons e maus momentos deste percurso, sem a sua ajuda este projeto não se teria concretizado.

À professora cooperante Wanda Boucinha, pela sua total colaboração e disponibilidade, porque sem a sua predisposição e aconselhamento não teria concluído o mestrado.

Aos professores Carlos de Miguel Mora, Arlete Teixeira e Filomena Martins, que me guiaram no caminho até aqui.

Aos meus colegas para a vida, Ana Paula Cardoso, Miguel Gonçalves e Ricardo Conde pelas forças que me deram para nunca desistir e porque me deram forças para continuar, nos momentos de maior desânimo.

palavras-chave

escrita colaborativa, narrativa digital, inglês, percepções, média

resumo

O mundo das novas tecnologias veio consolidar aquilo a que chamamos de aldeia global. Carregando o peso do mundo às costas, o Inglês cada vez se torna mais essencial num planeta onde impera a economia e a transação de bem e costumes, tornando assim esta língua crucial na educação de cidadãos do mundo. O mesmo pode ser dito quanto às novas tecnologias que, a cada dia que passa, se tornam mais presentes nas nossas vidas.

Este estudo, realizado numa turma do décimo ano, tem como objetivo apresentar resultados de uma investigação sobre as principais falácias dos sujeitos na criação de um texto narrativo, bem como as percepções dos alunos a quando do uso das novas tecnologias. Para criar uma harmonia entre estes dois temas recorreremos então à escrita colaborativa, tendo sido utilizada a plataforma *google docs*.

Para aprender a utilizar ambas as componentes (tecnológicas e criação de uma narrativa) essenciais no mundo em que vivemos, a análise de resultados obtidos permitiu concluir que houve uma grande adesão por parte dos alunos neste estilo de aprendizagem, tendo sido alcançado não só um estudo exaustivo das duas componentes já mencionadas, mas também trabalhando as competências de uso dos média e a formação para a cidadania, com especial enfoque na ajuda ao próximo.

Para atingir estes objetivos utilizamos um sistema de análise de dados qualitativo (Bogdan & Bikle, 1997), tendo sido criadas categorias e subcategorias de forma a segmentar a informação recolhida ao longo do projeto com o intuito de otimizar a análise dos dados. Foram ainda realizados um inquérito por questionário aos alunos e uma entrevista por questionário à professora cooperante para suportar conclusões relativas à sua participação no projeto.

keywords

collaborative writing, digital narrative, English, perceptions, media

abstract

The world of new technologies has changed our planet to what we call global village. By carrying the weight of the world on its shoulders, the English language grows more every day, becoming essential on a planet dominated by economy, goods and customs transactions, thus making this a crucial language in a “citizen of the world” education. The same can be said about the new technologies that become more present that become more present in our lives.

This study, implemented on a tenth-grade high school class, aims to present results of an investigation about the main fallacies of the subjects in the creation of a narrative text, as well as the students' perceptions of how much they use the new technologies. To create a harmony between these two subjects, we then used collaborative writing, using the *google docs* platform.

To learn how use both the components (technology and creation of a narrative) both essential in the world we live in, the analysis of the results obtained allowed us to conclude that there was a great acceptance by the students in this style of learning, having been reached not only an exhaustive study of the two components already mentioned, but also working the skills of media usage and training for citizenship, with a special focus on helping others.

To achieve these objectives, we used a qualitative data analysis system (Bogdan & Bikle, 1997), where categories and subcategories were created to segment the information collected throughout the project to optimize data analysis. A questionnaire survey of the students and a questionnaire interview with the cooperating teacher were also carried out to support conclusions regarding their participation in the project.

palabras clave

escritura colaborativa, la narrativa digital, Inglés, percepciones, media

resumen

El mundo de las nuevas tecnologías consolida lo que llamamos la aldea global. El inglés se vuelve cada vez más esencial en un planeta dominado por la economía y la transacción de costumbres, con lo que hace esta lengua fundamental en la educación de los ciudadanos del mundo. Lo mismo puede decirse de las nuevas tecnologías que cada día que pasa, se vuelven más presente en nuestras vidas.

Este estudio, realizado en una clase de décimo grado, tiene como objetivo presentar los resultados de la investigación sobre las principales falacias de los sujetos en la creación de un texto narrativo, así como las percepciones de los estudiantes con el uso de las nuevas tecnologías. Para crear una armonía entre estos dos temas luego recurrimos a la escrita colaborativa, con soporte del sitio *google docs*.

Para aprender a utilizar ambos componentes (tecnológicos y la creación de una narrativa) esencial en el mundo en que vivimos, los resultados del análisis concluyeron que hubo una gran participación de los estudiantes en este estilo de aprendizaje y se logró no sólo un estudio exhaustivo de los dos componentes ya mencionados, sino también se ha trabajado la utilización de medios de habilidades y formación para la ciudadanía, con especial énfasis en ayudar a los demás.

Para alcanzar estos objetivos se utiliza un análisis cualitativo de datos (Bogdan y Bikle, 1997) adonde fueran creadas categorías y subcategorías para segmentar la información recogida a lo largo del proyecto con el fin de optimizar el análisis de datos. También se llevaron a cabo una indagación para los estudiantes y un cuestionario por entrevista con el maestro cooperador para apoyar las conclusiones con respecto a su participación en el proyecto.

Índice

Introdução.....	15
Parte 1. Enquadramento teórico - A narrativa.....	17
1.1 Conceitos de narrativa	17
1.2 A narrativa no desenvolvimento social, psicológico e cognitivo do sujeito.....	19
2. A narrativa digital	21
2.1 A narrativa digital e a Internet	21
2.2 A narrativa na era digital	23
2.4 Falar e escrever na Internet	24
2.5 Desenvolvimento curricular em prol da narrativa digital	28
Parte 2. 1. Estudo Empírico	33
1.1 Enquadramento teórico e descrição do estudo	33
2. Caracterização do estudo	35
2.1 Caracterização do macro contexto	35
2.2 Caracterização do micro contexto	36
2.2.1 Inquérito aos alunos.....	37
2.3 Relação investigador/aluno.....	42
3. Metodologia do estudo de caso.....	43
3.1 Questões de investigação	43
3.2 Preocupações de natureza ética e suas implicações no projeto	43
3.3 Início do projeto e condições tecnológicas na escola	45
3.4 Introdução à escrita colaborativa e à narrativa digital	47
3.5 Opções metodológicas e principais questões de investigação	49
4. Análise de dados e conclusões	50
4.1. Análise dos inquéritos aos alunos	50
4.2 Resultados e reflexões quanto à análise de ortografia	63
4.3 Resultados quanto à escrita colaborativa	70
4.4 Resultados quanto à análise participação dos alunos	74
4.5 Resultados quanto à análise da narrativa	76
4.6 Conclusões.....	83
4. Anexos.....	85
5.1 Inquéritos aos alunos	85
5.2 História – La Famiglia	85
5.3 Inquérito final aos participantes	99

5.4 Inquérito final à orientadora	103
5.5 Planificação da primeira aula relativa ao projeto	106
Webgrafia	109
Bibliografia	111

Introdução

A Língua Inglesa é hoje uma indiscutível fonte de riqueza devido à quantidade de falantes que alberga, sendo apenas superada pelo mandarim (Baker, 2010). Esta fonte de riqueza tem um lugar cimeiro numa grande parte das empresas mundiais, sendo assim essencial no mundo dos negócios ou para quando se viaja de uma forma lúdica, sendo estes exemplos um nicho no meio da panóplia de outros casos do quotidiano onde sentimos a necessidade de recorrer a esta língua. Esta situação privilegiada é justificada por uma série de fatores históricos e socioculturais, entre eles o facto de serem os Estados Unidos da América uma das maiores potências do mundo. Estas condições trouxeram a esta língua e cultura um reconhecimento praticamente sem igual, havendo um especial reconhecimento nos campos científico-tecnológicos e o conhecido “American Dream”. Não obstante, a língua inglesa acaba por cada vez mais, perder a sua personalidade (Moreira, 2015), sendo isto causa-consequência de albergar uma quantidade tão variada de falantes de diferentes nacionalidades.

Sendo os EUA um dos primeiros fundadores do conceito de *melting pot*, surge a ideia de juntar com outro conceito que mais marca a época em que vivemos, a época das novas tecnologias e da globalização. Assim, surge a ideia da escrita colaborativa através da narrativa digital, com o objetivo de trabalhar com os alunos, focando-nos nestes dois temas tão presentes na atualidade.

Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma investigação feita com suporte da plataforma *google docs* com alunos do décimo ano de escolaridade, de uma escola de Lisboa, onde o objetivo passou por desenvolver as capacidades dos alunos em trabalhar com as novas tecnologias, ao mesmo tempo que aprendem esta língua que tão importante lhes irá ser num futuro próximo. Visa-se ainda o uso da escrita colaborativa para complementar a aprendizagem da LE, em conjunto com a educação para a cidadania. Para isto, os alunos foram incentivados a trabalhar em grupo e a ajudarem-se uns aos outros na produção do produto final.

Assim, estruturámos este trabalho em duas partes igualmente importantes: uma primeira parte que corresponde ao enquadramento teórico e uma segunda dedicada ao estudo empírico. Na primeira parte do enquadramento teórico encontram-se os capítulos intitulados “A Narrativa”, onde se procedeu a uma breve introdução deste conceito; “A narrativa digital”, onde se aprofunda como é que a narrativa evoluiu de forma a acompanhar todos os novos suportes de escrita e “A narrativa digital no ensino de línguas estrangeiras”, onde se explora como se pode trabalhar em contexto de LE, utilizando os média.

A segunda parte corresponde ao estudo empírico, que se subdivide em três capítulos: “Caracterização do estudo”, onde se trata da caracterização do macro e micro contexto e se visam os inquéritos preenchidos pelos alunos que pertenciam inicialmente à turma; “Metodologia do estudo de caso”, onde estão presentes as preocupações de natureza ética e suas implicações no projeto, as condições tecnológicas oferecidas pela escola onde foi desenvolvido o estudo (Escola Secundária AEL) e as questões de investigação. Por último, na “Análise de dados e conclusões” apresentam-se as conclusões finais, baseadas nos inquéritos finais respondidos pelos participantes, no inquérito à professora cooperante e no produto final realizado pelos alunos.

Parte 1. Enquadramento teórico - A narrativa

1.1 Conceitos de narrativa

O conceito de narrativa tem evoluído em harmonia com a sociedade e na era digital em que vivemos, adaptou-se e cresceu de forma a adequar-se às necessidades de quem a produz. Apesar de, durante as décadas de oitenta e noventa, este conceito se limitar ao domínio da literatura, atualmente o termo evoluiu para algo com múltiplos contextos, conforme as vertentes em que esta se encontra. Ryan (2004) refere cinco principais vertentes, sendo elas a existencialista, cognitiva, estética, sociológica e técnica.

No prisma existencialista, podemos identificar um tipo de narrativa onde há uma evolução no sujeito numa lógica temporal, isto é, o decorrer da ação influencia a forma como esta se vai desenvolver. Isto pode ser equiparável à vida humana, onde experiências moldam ações futuras. Na vertente cognitiva, a narrativa é vista como uma evolução na mentalidade onde se desenvolve a ação, isto é, o quotidiano e experiências do sujeito vão alterar a maneira como este vê o mundo à sua volta. Ou seja, de acordo com Ryan (2004), há princípios operativos na mente narrativa. Já numa abordagem estética, esta acaba por ser a que trabalha com a relação texto/objeto. Este tipo de abordagem é caracterizada pelo aprisionamento da narrativa às limitações impostas pela experiência do texto verbal (Ryan, 2004, p. 74).

Face a isto Jesus (2010, p. 26) argumenta que:

“Ao apresentar a narratividade, a ficcionalidade e a capacidade literária como recursos inseparáveis, este tipo de abordagem não liberta a narrativa do domínio verbal e dentro do domínio verbal da estética do texto.”

Relativamente à abordagem sociológica, esta ocupa-se do estudo da narrativa em termos de utilização da mesma em contextos sociais. Aqui há um especial

enfoque na natureza e no ambiente em que circula a narrativa, assim como nas circunstâncias em que esta se desenrola. Por último, na abordagem técnica, Ryan (2004) considera que este tipo de aproximação tende a tornar a narrativa dependente da linguagem verbal. Refere também que uma das principais problemáticas nesta abordagem passa pelo enquadramento da narrativa numa teoria do discurso mais abrangente.

Com isto, é possível identificar dois possíveis caminhos para compreender o conceito de narrativa. Um deles passa pela designação do processo mental do intérprete, e outro designa o ato de representação literal. Como processo mental, Bruner (1996, p.103) caracteriza a narrativa como sendo um modo de pensamento ou uma imagem mental / construção cognitiva que organiza a experiência humana. No que diz respeito à representação literal, pode ser definida como sendo o discurso que codifica de forma articulada e sequencial os acontecimentos.

Posto isto, Ryan (2004) avança com uma proposta onde sugere que a narrativa é como um fenómeno independente do meio que a materializa, embora reconhecendo a linguagem como o meio privilegiado de explicitar a estrutura lógica da narrativa, assim como também se pode considerá-la como se esta assumisse também manifestações não-verbais.

Seguindo o mesmo pensamento lógico, Babo (2005, p. 195) argumenta que: “A frase é puramente linguística. Os regimes do enunciado, do discursivo, do textual são semióticas que podemos definir como heterogêneas”. Assim, indica-se que para o texto narrativo ter um sentido lógico é necessário que haja uma harmonia entre a linguística e as restantes regras impostas por uma narrativa, sendo a ligação entre estes essenciais para a criação de um texto coeso e com sentido. Dentro do contexto de criação de uma narrativa, Brooks (1984, p. 36) refere que: “(...) to an important degree we define and construct our sense of self through our fictions, within the constraints of a transindividual symbolic order.”

Com este pensamento em mente aprofundaremos em seguida de que forma é que o desenvolvimento social, psicológico e cognitivo tem impacto na criação de uma narrativa.

1.2 A narrativa no desenvolvimento social, psicológico e cognitivo do sujeito

O processo de aprendizagem está interligado com a cultura e o meio envolvente do sujeito. Posto isto, a construção de conhecimentos e reflexões críticas são baseadas na forma como os sujeitos se apropriam das ferramentas ao seu dispor, como por exemplo, as novas tecnologias com as suas ações do quotidiano (Jenkins, 2009). Qualquer função no desenvolvimento cultural do sujeito surge em duas realidades, social e psicológica, que se manifestam primariamente no meio interpsicológico e depois na mente individual (Vygostky, 1998).

Assim, podemos perceber que a narrativa é um princípio fundamental na organização da experiência humana, e como tal tem como função central a construção de sentido acerca da experiência própria e da experiência de outros. Por ser a narrativa que relata as nossas vivências, mesmo quando esta indica um cariz ficcional, explica-se assim a importância do pensamento narrativo na identidade pessoal e social (Jesus, 2010 baseada em Wyer, 1995; Hinchman & Hinchman, 1997; Lászlo, 2008).

Para Bruner (1990) uma das formas de estabilidade social mais visível na nossa sociedade passa pela narrativa e pela predisposição da sociedade para partilhar vivências e valores morais transmitidos numa determinada época e/ou espaço geográfico. Assim, a narrativa passa a ter duas funções, sendo elas a sustentação de sentido normativo que permite lidar com conflitos gerados pela interação entre a sociedade e a compreensão de determinadas contradições, ou conflitos gerados pela interação social.

Com isto, Bruner (2003) conclui que a construção de sentido com base na narrativa não advém de um ato de racionalizar ou de verificar, mas sim de interpretar. Visto isto, compreender ou compor uma narrativa depende da habilidade que o sujeito tem para alinhar o conhecimento com a interpretação. Assim, é possível perceber que a narrativa pode gerar grande riqueza que torne viável a atribuição de sentido ao mundo.

É também possível criar uma ligação entre diferentes histórias pessoais e as narrativas de uma determinada comunidade. Bruner (1996) denomina isto como

narrativa dialógica. Podemos, então, concluir que, embora as narrativas de cariz pessoal sejam individuais, a sua génese pode ser vista como social, visto que todo o meio envolvente influencia as circunstâncias da narrativa.

A identidade pessoal do sujeito é organizada a partir da criação do mundo pessoal do mesmo, isto é, uma parte importante da nossa vida emocional está associada à forma como interpretamos determinadas circunstâncias do nosso dia-a-dia, constituindo assim uma forma importante de compreendermos a nossa vida. Witherell (1991), Kerby (1997), MacIntyre (1997) e Novitz (1997), denominam isto como o sentido da nossa narrativa histórica pessoal e cultural.

Posto isto, podemos então considerar que a narrativa constitui uma estrutura cognitiva que engloba grandes potencialidades na aprendizagem. Ela é notoriamente um processo de autoconhecimento e desenvolvimento cognitivo do real e, uma vez que as novas tecnologias são cada vez mais essenciais nos dias de hoje, juntar as duas como método de aprendizagem não é apenas importante, mas também inevitável em prol da educação do cidadão do mundo que pretendemos formar (Falcão Silva, 2007).

No capítulo 2 deste relatório aprofundamos de que forma é que estes dois temas, narrativa e novas tecnologias, se podem relacionar, o que será de importância para o processo de ensino de uma LE.

2. A narrativa digital

2.1 A narrativa digital e a Internet

A Internet tornou-se uma das mais poderosas ferramentas da atualidade (chegando mesmo a ser considerada essencial), trazendo pontos positivos e negativos não só à nossa vida, mas também às diversas línguas faladas, sendo pelo menos um deles diretamente, ligado à narrativa e ao fenómeno dos neologismos, como afirma David Crystal (2015).

O aparecimento das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), acarta consigo uma panóplia de mais valias com especial atenção às barreiras superadas entre países e enaltecendo a necessidade de uma língua global (Schütz, 2010), uma vez que existe uma necessidade maior de comunicar para além-fronteiras. No entanto, estas oportunidades têm algumas condicionantes, nomeadamente os diferentes níveis de desenvolvimento nos países subdesenvolvidos. Dabène (1997) considera que o fator económico-político é um dos mais importantes na valorização da língua, e acrescentamos que a falta de poderio económico nestes países, que dificultam o acesso às TIC, pode estar na frente das causas para não haver tantos cidadãos com inglês como segunda língua.

Ora, o facto de o acesso ao mundo digital estar de certa forma limitado a pessoas plurilingues, é algo que preocupa o Ministério da Educação (DGE, 2016), sendo visível, numa grande parte dos programas, não só de LE mas também das restantes disciplinas presentes no plano curricular do secundário, um aumento na enfatização do incentivo aos alunos do uso dos média.

De acordo com a revista Visão (2013) é um facto que no país onde vivemos quase todos os adolescentes já tem acesso ao telemóvel, sendo o formato SMS o mais vulgar meio de comunicação atualmente. Isto levanta a questão; porque não direcionar esta motivação dos nossos alunos para algo construtivo? Em vez de utilizar os telemóveis apenas para o lúdico, porque não aproveitar para aprender algo com eles?

Seguindo esta linha de pensamento, surgiu-nos então a ideia da escrita colaborativa com recurso à narrativa digital. Com suporte da plataforma *google docs* decidimos tentar criar com os alunos um produto único, uma história criada por eles, tema que será explorado mais à frente neste relatório.

2.2 A narrativa na era digital

Até metade do século XIX, a comunicação oral era o principal meio de comunicação direto. A criação do telégrafo, do rádio, telefone, fax e televisão marcam o progresso em direção a novas formas de comunicação onde comunicação direta, oral / escrita e unidirecional / bidirecional deram origem a diferentes tipos de interação modelados em várias combinações.

A tecnologia impõe as suas restrições nas conveniências e custos de interação (Guilhoto 2006). No entanto, nenhuma restrição podia providenciar uma forma fácil e conveniente de escrever entre dois sujeitos, criando assim um diálogo, como a Internet, que começou por ser utilizada apenas como forma de comunicação para fins militares e correspondência entre académicos (Souza, 2012). Entretanto, as necessidades específicas da sociedade acabaram por alienar a comunicação oral quase por completo, acabando por massificar este serviço. Como resultado, um número substancial de conversações foi alterado para o modo de escrita digital, onde o sistema específico de restrições e possibilidades alternativas resultou no desenvolvimento de um novo meio de linguagem.

Assim surge a primeira geração destes falantes nativos da Internet. Uma das claras consequências disto é o número de falantes do inglês como segunda língua, que se tornou claramente superior ao número de falantes nativos (Crystal, 2015). Cada vez mais estes falantes de inglês como segunda língua usam-na para comunicar com outros falantes não-nativos, particularmente na Internet, onde se presta cada vez menos atenção a regras gramaticais ou até mesmo ortografia (Rodrigues & Adriano Duarte, s/d), além de que os falantes não precisam de se preocupar sequer com a pronúncia da língua. David Crystal (2015) prevê que em poucos anos o inglês irá dominar por completo a Internet, mas de uma forma muito diferente daquela que estamos habituados a aceitar e reconhecer.

Com o acima descrito pretende-se enaltecer a importância e impacto dos média na formação dos alunos. No ponto seguinte “Falar e escrever na Internet” iremos refletir na possibilidade de trabalhar estes dois temas, escrita colaborativa e narrativa digital.

2.4 Falar e escrever na Internet

Falar e escrever na Internet nunca esteve tanto ao nosso alcance como atualmente. Como já foi mencionado, a plataforma de suporte à narrativa digital utilizada no nosso estudo foi o *google docs*. Esta plataforma inclui uma série de funcionalidades de fácil acesso a todos, sendo apenas necessário ter Internet e uma conta gmail.

Esta plataforma inclui várias vantagens para o aluno que passamos agora a enumerar:

1 - Aplicação Gratuita: a utilização do *google docs* é gratuita, sendo apenas necessário criar uma conta *Google* (gmail) por utilizador e possuir acesso à Internet

2 - Aceder aos seus documentos em qualquer lugar: potencialmente seja qual for o espaço físico onde nos encontramos, tendo acesso à Internet, a um computador, smartphone ou tablet e um browser (programa com que navega na Internet). Com estas três condições qualquer utilizador pode participar na atividade.

3 - Mobilidade: está disponível nos telemóveis (smartphones) e permite, em qualquer altura, ler, editar, manipular um documento, sem necessidade de levar qualquer peso extra na mochila dos alunos.

4 - Acesso a ficheiros em vários formatos: o *google docs* permite exportar os ficheiros para formatos tradicionais como pdf, html, xls, csv, etc, permitindo utilizar outras aplicações comuns como o Microsoft Office.

5 - Pesquisar: utilizando as ferramentas de pesquisa do *google*, facilita-se o acesso à informação aos alunos, assim como documentos que possam necessitar.

6 - Acessibilidade e Organização: para além de poder aceder aos seus

documentos em qualquer lugar, e de pesquisar documentos de forma simples utilizando a tecnologia de pesquisa do *Google*, podem ainda criar-se coleções (pastas ou subpastas), para manter os seus documentos organizados.

7 - Partilhar documentos e criar equipas de trabalho: a construção individual de um documento, no processo tradicional, implicava o envio do documento a outros para revisão e, em regra, obrigava a que alguém fizesse a revisão de vários documentos compilando-os num único. A possibilidade de permitir a alguém (identificado e registado) a edição do documento é uma das grandes mais valias do *google docs*. Através desta funcionalidade pudemos formar equipas. Com um convite por e-mail, todos os alunos poderão editar o documento de qualquer parte do mundo e em simultâneo. Todas as versões do documento serão registadas, o que permite voltar às versões anteriores. Como partilhou, também pode remover as pessoas dos documentos partilhados em qualquer altura.

8 - Conversar em tempo real com quem está na equipa a editar o documento: quando partilhado um documento, podemos ver, a qualquer momento, quem está a editar o mesmo. Com um clique pode abrir uma pequena janela de conversação e discutir com o aluno algum pormenor da edição.

9 - Controlar as alterações sem ter de verificar o documento: é possível definir alertas que avisarão sempre que o documento for alterado por alguém, diretamente para o e-mail, evitando ter de visitar o documento para verificar se houve alterações.

10 - Embeber conteúdos nos documentos: podemos embeber vídeos, formulários e outros objetos em documentos e apresentações, até porque estando *online* tem a vantagem de tirar proveito dessas ferramentas.

11 - Embutir qualquer documento em páginas de Internet: é possível

publicar os documentos em plataformas LMS (ex: Moodle) no facebook,
em blogues, etc.

12 - Partilhar por e-mail, sem enviar anexos: basta colocar o endereço do
local onde está o documento, ou utilizar a ferramenta de envio por e-mail
do *google docs*.

13 - Reverter documentos: em situações como estas, de partilha de
documentos, alguém pode acidentalmente apagar o trabalho. Não haverá
problemas, as versões anteriores ficam gravadas e pode-se reverter o
processo.

14 - Inserir fotografias pela técnica *drag-and-drop*: para inserir fotografias
ou imagens na narrativa, o processo de colocação é automático, basta
arrastar a fotografia do computador, diretamente para o ponto onde se
quer colocar.

15 - Desenhar nos documentos: há um conjunto de ferramentas que
permitem desenhar objetos nos documentos.

16 - Criar documentos que se auto atualizam: imagine-se que está a
recolher dados com um formulário e que pretende fazer gráficos a partir
desses dados. Ao acabar a produção de um gráfico e ao pretender colocá-
lo num relatório, não tem de repetir este processo sempre que os dados
são alterados, com alguns cliques pode estabelecer rotinas que o façam
automaticamente.

17 - *Brainstorming*: uma das aplicações do trabalho colaborativo num
documento pode ser criar um *brainstorming* em que cada pessoa regista
as suas ideias. Facilita o processo de registo e não cria interrupções, já
que cada pessoa regista os seus pensamentos.

18 - Ferramenta de Dicionário: o *google docs* coloca à disposição um

dicionário em várias línguas e uma enciclopédia que poderá ajudar na construção dos documentos.

19 - Verificar o número de visitas: aliando o *google docs* a outras ferramentas do *Google*, como o *Google Analytics*, pode-se ficar a saber quantas pessoas viram o documento.

20 - Ferramentas de Dicionário, Ortografia e Tradução: o *Google Docs* tem ferramentas de Dicionário, Ortografia e Tradução que facilitam algumas tarefas.

Apesar destas vantagens, o linguista David Crystal alerta para a banalização da língua inglesa, criando um desconforto entre o enriquecimento da língua através da globalização e uma rutura naquilo que é considerado “inglês correto” pelas normas desta língua. Um estudo conduzido pela English Spelling Society (2010) revelou que perto de 25% das pessoas entre 18 e 24 anos de idade não se pode dar ao luxo de escrever um trabalho sem a ajuda de um dicionário ou a verificação ortográfica. Isto vem apenas comprovar a perceção que os jovens têm, tomando esses tipos de “ajudas” como garantidas, sem fazer um esforço real para pensar por si mesmos.

Mesmo que o aumento do vocabulário possa parecer enriquecedor, algumas palavras que são adicionadas parecem um pouco inadequadas e estão a denegrir a beleza do idioma inglês. Um fato interessante é que o inglês pode ser uma das línguas mais faladas no mundo, tanto dentro como fora da Internet. Falantes de inglês não nativos tendem a misturar a sua língua mãe com o inglês, criando um novo dialeto que tende a ser popular *online*.

David Crystal (em entrevista BBC, 2003), deu uma entrevista sobre o impacto da tecnologia sobre a língua inglesa. Crystal argumenta que a tecnologia tem vindo a afetar o idioma há décadas (a partir de telefones para a radiodifusão ou até mesmo para impressão), mas afirma que ninguém poderia esperar que a Internet fosse mudar tanto o inglês como esta o fez, porque não se previa que haveria tantas plataformas de apoio à Internet (e-mails, salas de chat, jogos virtuais, blogs, etc.).

Além do mais, Crystal também afirma que dentro destas plataformas há subgêneros de idiomas, como na linguagem que usamos quando enviamos um *e-mail* não é a mesma que a que usamos em salas de chat ou em blogs. No seu ponto de vista, a linguagem em si não mudou assim tanto apesar de tudo (a quantidade de vocabulário que a Internet trouxe não é assim tanta se se tiver em consideração o dicionário Inglês).

Juntando o parecer deste conceituado linguista com o que a plataforma *google docs* tem para oferecer, acreditamos poder explorar esta ferramenta no âmbito do nosso estudo, neste relatório. Assim, o ponto que se segue, 2.5, tem como foco ligar dois temas, desenvolvimento curricular e narrativa digital.

2.5 Desenvolvimento curricular em prol da narrativa digital

Atualmente, o programa curricular de inglês presente na DGE (2016) atende ao estudo das novas tecnologias, através das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). Aqui os alunos aprendem o básico para trabalhar com ferramentas como o *office*, o *paint*, *outlook*, *photoshop* e pouco mais.

Com a panóplia de potencialidades metodológicas que o mundo digital tem para oferecer, é apenas lógico concluir que não se está a aproveitar devidamente o que as novas tecnologias têm para oferecer, no ensino. De acordo com a UNESCO (2001), torna-se cada vez mais importante equipar as escolas com meios informáticos como suporte básico para ensino. Não se pode, no entanto, esperar que estas ocupem um lugar maior na já sobrecarregada carga horária semanal dos alunos. Como se poderá então reimplementar o uso das TIC sem sobrecarregar mais os alunos e quais as vantagens que isto trará?

Em primeiro lugar é preciso responder às vantagens que isto poderá trazer ao ensino. A batalha diária de vários professores passa por arranjar novas formas de cativar os seus alunos, incentivando assim ao autodidatismo. Uma vez tomado o gosto pela matéria o aluno irá naturalmente procurar informar-se por si próprio quanto ao assunto, por isso, porque não misturar três áreas distintas numa só? Por exemplo, uma aula de ciências da natureza, lecionada em língua

estrangeira, com suporte em novas tecnologias, chama-se a isto ensino integrado, conceito este invocado no plano pela DGE no plano curricular de inglês (2016).

Como metodologia em contexto educativo, a narrativa digital disponibiliza toda uma nova panóplia de potencialidades onde se associa o desenvolvimento da escrita a outras formas de representação e comunicação visual ou auditiva.

Jenkins (2009, p.4) fala-nos do conceito de “transmedia navigation” que visa o trabalho com suporte nos média e que desenvolve no sujeito a capacidade de operar tendo em mente formas alternativas de usar tecnologias como suporte no nosso trabalho, compreendendo assim as ligações lógicas da narrativa apresentadas e como passá-las para novos suportes tecnológicos. Com base neste pensamento, os alunos foram incentivados a trabalhar fora da aplicação base, de forma a complementarem o seu trabalho, tendo sido apresentadas algumas das funcionalidades, como por exemplo, embutir vídeos do *youtube* diretamente no documento, para ilustrarem os seus textos.

O contato diário com metodologias suportadas pelas novas tecnologias irá fomentar estas aptidões naturalmente, ou seja, a narrativa digital viabiliza a familiarização com as dinâmicas interativas dos ambientes digitais (Valentini, 2005), trabalhando várias competências, que mais tarde irão ser úteis para o jovem, sendo uma das mais comuns, a capacidade de filtrar a informação.

Esta abordagem apresenta também potencialidades na atribuição de responsabilidade ao aluno, fazendo com que este construa o seu próprio conhecimento, no desenvolvimento do trabalho autónomo, em grupo, ou até mesmo a junção dos dois através da hipótese de partilha de informação instantânea. Com o uso desta ferramenta de partilha, disponibilizada pelo *google docs*, disponível numa grande parte das plataformas de narrativa digital, os alunos poderão não só partilhar o seu trabalho, mas também trabalhar ao mesmo tempo. Apresenta, ainda, a hipótese de traduzir a aprendizagem através de trabalhos criativos, onde um pouco de cada aluno fica mais perceptível em cada trabalho.

Em seguida, de forma a melhor compreender o meio em que este projeto foi aplicado, seguimos para a parte dois deste relatório, “Estudo Empírico”.

Parte 2. 1. Estudo Empírico

1.1 Enquadramento teórico e descrição do estudo

Atendendo aos objetivos definidos para este estudo, assim como às condições disponíveis para a concretização desta investigação e ao facto de serem poucos os estudos nesta área, decidimos optar por uma metodologia de estudo de caso (Yin, 2005), com o intuito de averiguar a recetibilidade dos sujeitos ao serem incluídos num projeto com estes princípios, dirigidos às novas tecnologias.

Com este estudo pretendemos proceder a uma análise descritiva de um projeto desenvolvido pelos alunos, no seu ambiente natural, tendo como princípio incentivar ao trabalho autónomo dos mesmos. Assim, este estudo integrou o desenvolvimento do projeto “Escrita colaborativa” onde se pretendeu verificar a viabilidade do recurso às novas tecnologias e da escrita colaborativa, no domínio do ensino de língua estrangeira - Inglês.

Este estudo foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 2015/16, tendo como participação a turma sete, do décimo ano de escolaridade, no âmbito da disciplina de Inglês, de um agrupamento de escolas em Lisboa.

Uma vez que existe um programa de conteúdos e metas a lecionar/alcançar, planificado e distribuído por dois blocos semanais de noventa minutos até ao final do mês de junho, este projeto pôde apenas ser integrado em pequenas intervenções pontuais, ao longo dos meses de maio e junho, sendo o fator tempo o que mais limitou o desenvolvimento do mesmo.

Em seguida apresentam-se as diferentes fases planeadas para este projeto, atendendo ao acima descrito. Procedeu-se à sua divisão em quatro fases, sendo a primeira dedicada ao planeamento do tema onde, em conjunto com os alunos, se fez um *brainstorming* e se chegou a uma conclusão quanto ao título da história, atribuição de personagens e contextualização da cena (todos estes itens ponderados em conjunto com a turma dentro da sala de aula). Já na segunda fase, a produção teve como suporte o diário do investigador, com o intuito de registar todas as ocorrências referentes ao projeto, sendo que na sua maioria se registaram em pequenas intervenções pontuais, no início ou fim da aula.

Salientamos que estas intervenções serviram principalmente para tirar dúvidas, deixando o restante trabalho para realizar fora da sala de aula. Numa terceira fase, surgiu a pós-produção, onde procedemos à correção de todo o conteúdo, a nível semântico e lógico. Por último, surgiu a performance e distribuição que, devido às limitações de tempo e à conclusão do terceiro período só pôde estar concluído no início do mês de outubro. Note-se que na transição de ano letivo a turma sofreu alterações, quer na sua constituição, onde alguns alunos saíram da turma por não terem aproveitamento no ano da implementação do projeto, quer no professor, tendo sido atribuído um novo docente a esta turma que não compareceu às aulas por se encontrar de baixa médica. Isto veio dificultar o contato com os alunos no novo ano letivo, tendo sido possível reunir com os sujeitos apenas no dito mês de outubro.

Assim, o projeto foi desenvolvido pelos intervenientes fora do contexto da sala de aula, tendo sido utilizadas apenas duas aulas integrais e três intervenções pontuais, onde foi debatido o seu decorrer.

Como instrumentos de recolha de dados foram utilizados a plataforma *google docs*, um inquérito por entrevista à professora e um inquérito por questionário semiaberto a todos os alunos, ambos respondidos no final do mês de setembro. Estes questionários tiveram como objetivo de averiguar o *feedback* dos alunos e orientadora quanto ao uso da narrativa digital, assim como as principais vantagens e constrangimentos do formato digital. Pretendemos igualmente averiguar a opinião dos participantes quanto ao uso da narrativa digital no ensino/aprendizagem de LE, e identificar as práticas dos alunos na construção de um texto com suporte nas novas tecnologias.

Note-se que este estudo teve igualmente como enfoque a motivação dos alunos, sendo um dos objetivos averiguar o nível de participação dos membros da turma em questão. Estas questões de investigação estão presentes na parte três deste relatório, onde se abordam as questões e objetivos de investigação.

2. Caracterização do estudo

2.1 Caracterização do macro contexto

Para melhor compreender a realidade presente no quotidiano destes alunos, é importante contextualizar o meio onde a escola se encontra inserida, pois o meio influencia o ensino, desde o meio social dos alunos, dos docentes e não-docentes, que trabalham em harmonia para o bom funcionamento desta escola.

Assim, é importante referir que Lisboa, capital de Portugal, é a cidade mais cosmopolita do país, logo, esta diversidade afeta o ensino na medida em que há alunos que não falam português, outros que têm como língua materna o espanhol e outros o inglês. Com isto, surge o pensamento que poderá haver discrepâncias ao nível de aproveitamento, uma vez que o presente trabalho é direcionado para a didática de línguas estrangeiras.

Em Lisboa vivem cerca de três milhões de pessoas, ou seja, aproximadamente 27% da população total de Portugal, o que faz com que esta cidade seja a nona área mais populosa da União Europeia (UE). Como já mencionado na introdução, a diversidade é um fator sempre presente nos seus habitantes, uma vez que há uma enorme comunidade de árabes, africanos, indianos, espanhóis, entre outros (sendo os referidos os que têm uma densidade populacional mais numerosa). Lisboa é a cidade mais ocidental da Europa, com portos de acesso estratégicos para a área do comércio, sendo assim referida por vezes como a “cidade global”, uma vez que grande parte das transações marítimas passa por aqui. Esta “cidade global” conta com uma área de 100.05 km², onde a grande maioria da população trabalha no sector secundário e terciário, não descurando o sector primário; no entanto a população que trabalha neste sector encontra-se mais na periferia da cidade.

2.2 Caracterização do micro contexto

A composição da turma sete do décimo ano sofreu alterações ao longo do ano, tendo alguns dos alunos mudado de curso, desistido ou pedido transferência de escola. Assim, para este projeto teremos em conta a composição da turma apenas no terceiro período, servindo a seguinte tabela como descritora do micro contexto.

N.º de alunos inscritos no 3.º período	28
N.º de alunos que transitaram/aprovados/admitidos à 1.ª fase das provas finais ou dos exames nacionais	-----
N.º de alunos que não transitaram/não aprovados	8
N.º de alunos retidos por faltas	2
N.º de alunos com NEE	-----
N.º de alunos que beneficiaram de APP	3
Alunos problemáticos em termos comportamentais (nome)	-----

Tabela 2.2.1 – Micro Contexto da Turma

Para uma visão holística da turma foi feita uma análise aos inquéritos feitos a 26 alunos que permaneceram na turma até à conclusão do ano letivo 2015/2016, obtendo os seguintes resultados presentes em 2.2.1.

2.2.1 Inquérito aos alunos

Dos inquéritos aos alunos foi possível averiguar que oito são do sexo masculino e dezoito do sexo feminino. Destes, a maioria vive com a mãe, segue-se o pai, irmãos, avós e apenas um com tutor responsável.

As profissões das pessoas com quem vivem são representados na tabela que se segue.

Profissão	Ocorrências
Estudante	7
Reformado	5
Auxiliares de limpeza	3
Desempregados	5
Doméstico	3
Motorista	3
Casos particulares (bancário, cozinheiro, segurança, freelancer de teatro, militar e informático)	6

Tabela 2.2.1.1 Profissões do agregado familiar

Relativamente a condições de saúde destacam-se três alunos com miopia e outros três com alergias,

Quanto às deslocações para a escola, sete alunos fazem-no a pé, um de carro, quinze de autocarro, um de metro e um de comboio.

Nesta turma apenas quatro alunos pertenciam à escola. Os restantes alunos provêm das escolas representadas em 2.2.1.2:

Escola	Ocorrências
Delfim Santos	5
Marquesa de Alorro	5
Alto do Lumiar	2
Parede	2
Quinta do Conde	1
Telheiras	1
Nuno Gonçalves	1
Fernando Lopes Graça	1
José Afonso	1

Tabela 2.2.1.2 – Escolas antecedentes dos alunos

A constituição desta turma conta também com alguns repetentes, representados na tabela que se segue.

Ano de retenção	Ocorrências
Segundo ano	1
Quarto ano	1
Sétimo ano	1
Oitavo ano	7
Nono ano	3
Décimo ano	3

Tabela 2.2.1.3 – Número de repetentes e ano

Quando inquiridos quanto às suas maiores dificuldades no seu percurso de aprendizagem foram obtidas as seguintes respostas dos alunos:

Principais dificuldades no percurso de aprendizagem	Ocorrências
Falta de hábitos de trabalho	3
Dificuldades de concentração	2
Ambiente indisciplinado	2
Falta de gosto pela aprendizagem	2

Tabela 2.2.1.4 – Maiores dificuldades sentidas pelos alunos

Alguns dos alunos podem contar com os encarregados como fonte de ajuda para o seu estudo, quando inquiridos relativamente a esta temática:

Fontes de ajuda no estudo	Ocorrências
Não tem ajuda	12
Pai	4
Amigos	1
Avós	1
Mãe	1
Primos	2
Irmão	2

Tabela 2.2.1.5 – Fontes de ajuda no estudo

No que diz respeito a ambições de futuras carreiras obtivemos os seguintes resultados:

Ambições futuras de carreira	Ocorrências
Advogado	6
Psicólogo	1
Polícia	1
Jogador de futebol	2
Hospedeira de bordo	2
Educador de infância	1
Jornalista	1
Não sabe/não responde	5

Tabela 2.2.1.6 – Ambições de carreira futuras dos alunos

Foi também objeto de estudo os hábitos de sono dos alunos, obtendo os seguintes resultados quanto à sua hora de deitar:

Hora de deitar	Ocorrências
21h00	1
22h00	6
23h00	13

24h00	3
-------	---

Tabela 2.2.1.7 – Horas de deitar dos alunos

Quando inquiridos quanto aos seus hábitos de estudo, obtivemos as seguintes respostas:

Estudo diário	12
Na véspera de momentos de avaliação	12
Raramente	1

Tabela 2.2.1.9 – Hábitos de estudo dos alunos

Relativamente à avaliação diagnóstica dos alunos, recolhida durante a reunião de conselho de turma após a conclusão do terceiro período em julho, é possível concluir que se trata de uma turma com casos de aproveitamento exceccionalmente elevados, criando um balanço com outros alunos com maiores dificuldades.

Português	
Bom	3
Suficiente	9
Insuficiente	12

Tabela 2.2.1.10 – Avaliação diagnóstica dos alunos, Português

Filosofia	
Bom	3
Suficiente	21
Insuficiente	2

Tabela 2.2.1.11 – Avaliação diagnóstica dos alunos, Filosofia

Inglês	
Muito bom	1
Bom	7
Suficiente	7

Insuficiente	9
--------------	---

Tabela 2.2.1.12 – Avaliação diagnóstica dos alunos, Inglês

Geografia	
Insuficiente	16
Muito insuficiente	9

Tabela 2.2.1.13 – Avaliação diagnóstica dos alunos, Geografia

História	
Bom	3
Suficiente	14
Insuficiente	9

Tabela 2.2.1.14 – Avaliação diagnóstica dos alunos, História

2.3 Relação investigador/aluno

Foi estabelecido com os alunos, com principal enfoque no terceiro período, uma relação que se destacou por uma preocupação constante pelas suas aprendizagens, quer no que diz respeito à disciplina de Inglês, quer nas restantes. O projeto foi implementado aquando da preparação dos alunos para a última fase de testes/trabalhos, facto este por nós considerado, tendo-se alertado os educandos para a importância de se focarem nas restantes disciplinas, uma vez que este trabalho não iria interferir nas suas médias, como os demais trabalhos.

Sempre que fomos solicitados (e por vezes incentivando os alunos), foram resolvidas as dúvidas quanto à narrativa, ou outras questões pertinentes relativas à disciplina, dedicando-se uma média de duas a três horas semanais com os alunos, seja em contexto de sala de aula ou na biblioteca, onde ajudámos os alunos mais embrenhados no desenvolvimento da história.

Desde que o projeto foi implementado, foram cedidos pela orientadora cooperante cerca de dez minutos, no início ou antes da conclusão de cada aula, para averiguarmos se os alunos precisavam de algum tipo de apoio para a conclusão com sucesso das suas atividades.

Acompanhámos, igualmente os educandos em todo o tipo de atividades curriculares e extracurriculares, com o intuito de lhes mostrarmos disponibilidade e auxílio, sempre que necessário.

3. Metodologia do estudo de caso

3.1 Questões de investigação

Este projeto tem como principal objetivo averiguar a escrita dos alunos ao fazer uma análise exaustiva da ortografia, investigar como os sujeitos reagem a este tipo de ensino através da escrita colaborativa e, por último, fazer uma análise quanto à participação dos alunos para o desenvolvimento do projeto. Para o melhor desenvolvimento deste projeto, cada uma destas questões de investigação será devidamente justificada mais à frente nesta metodologia, onde estas questões serão marcadas como categorias e se dividem em subcategorias.

3.2 Preocupações de natureza ética e suas implicações no projeto

Para o desenvolvimento deste estudo assumimos dois papéis, o de investigador e o de docente de Língua Estrangeira. Enquanto investigador, planeámos e estruturámos as várias fases do decorrer do projeto, e enquanto docente ficámos encarregues de orientar os alunos no desenvolvimento do texto, prestando auxílio sempre que necessário, quer para o desenrolar da história, quer para proceder às correções necessárias.

Como já foi referido, um dos objetivos deste projeto foi trabalhar técnicas de motivação nos alunos, tentando criar um ambiente favorável aos estudantes onde estes se sentissem à vontade para utilizar a sua criatividade ao máximo. Isto abriu azo a preocupações de natureza ética, uma vez que os alunos tiveram toda a liberdade para usar o vocabulário e recursos que quisessem, o que levou ao constante uso de linguagem calão e descrições não apropriados para jovens na faixa etária em que a turma se encontra. De forma a contornar estes casos pontuais, optámos por debater com os educandos uma forma mais apropriada de rescrever ideias, de forma a não ferir suscetibilidades.

A maior limitação do projeto, para além do tempo, passou pela quantidade de trabalhos e momentos de avaliação que os alunos tinham em paralelo, ao longo dos meses de maio e junho, uma vez que, como já foi dito, o projeto foi por eles realizado, maioritariamente de uma forma autónoma, fora do seu horário de escola.

Para a disciplina de Inglês tiveram um total de três testes de avaliação, uma apresentação e, por último, o projeto “Escrita colaborativa”, tendo o presente projeto impacto na nota, apenas em caso de dúvida quanto à mesma, por parte da orientadora cooperante.

Uma das nossas preocupações passou por nunca fazer coincidir momentos de trabalho no projeto com testes, ou outros momentos de avaliação dos alunos, para que estes nunca se sentissem sobrecarregados ou até mesmo injustiçados, uma vez que, em comparação com as restantes turmas do décimo ano, este projeto representava apenas trabalho extra.

Assim, recorremos a várias técnicas para motivar os alunos que mais se dedicavam ao projeto, técnicas estas presentes no “diário do estagiário”, presente em anexo. Recorremos, por exemplo à atribuição de prémios semanais como forma compensatória pelo trabalho extra-aula. Com isto, obteve-se um aumento nas participações dos alunos todas as semanas, fazendo com que ficassem de tal forma envolvidos no projeto que solicitaram aulas extra na biblioteca, para dar continuidade ao projeto, e autorização para continuar a trabalhar durante o verão, quando já estivessem mais desafogados de trabalhos.

Salienta-se que as atividades realizadas na construção da história em grupo excederam largamente a programação feita, sendo exemplo as aulas e tempo extra solicitados pelos estudantes, quer no âmbito da sala de aula, quer no âmbito do Programa Curricular na disciplina de Inglês para o secundário. Assim, alguns conteúdos programáticos e vocabulário estão presentes, apesar de só serem previstos no ensino de inglês no nível de ensino superior, utilizando vocabulário nunca antes usado dentro da sala de aula do secundário, e mostrando um constante interesse em aprender cada vez mais, elaborando um texto que, ainda que com erros, utiliza vocabulário com um nível de língua mais avançado (DGE, 2015).

Estas atividades realizadas com os participantes respeitaram as orientações provenientes no programa escolar, segundo as quais são definidas dez competências gerais a desenvolver. No desenrolar das tarefas que os sujeitos envolvidos desempenharam, destaco que, apesar das limitações de tempo do estudo, mais de metade destas competências gerais foram trabalhadas, tais como a competência comunicativa, evidente no processo de escrita colaborativa; a competência sociocultural, através dos espaços físicos e temporais criados pelos alunos com o decorrer da história; a promoção de competências de hábitos de estudo e competências de aprendizagem, evidenciadas pelo tempo despendido pelos alunos para se dedicarem à atividade fora da sala de aula, a formação para a competência da cidadania, alcançada através da entreaajuda dos alunos ao corrigirem os erros uns dos outros, e a ajuda no desenvolvimento de conteúdos. Por último, uma educação para os média, presente em todo o desenrolar do projeto.

À medida que a ideia do projeto começava a ganhar corpo, foram-se intensificando as presenças na sala de aula, com o intuito de criar uma ligação com os alunos. Foi a partir do terceiro período que começámos a assistir a todas as aulas e a participar nas respetivas atividades desta turma, de forma a darmos a conhecer e a conhecer os próprios alunos, com o intuito de fortificar a relação com estes, para que se sentissem à vontade em recorrer ao docente, sempre que necessitassem.

3.3 Início do projeto e condições tecnológicas na escola

A escola onde este projeto foi implementado possui um pavilhão (bloco 3) dedicado aos trabalhos manuais e à informática, disponibilizando aos docentes dez salas de informática, tendo como prioridade os cursos profissionais. Todas estas salas encontram-se equipadas com uma média de quinze computadores, um projetor, colunas e secretárias, assim como acesso à Internet, embora por vezes este último recurso não estivesse disponível.

Apesar da escola facultar todos estes meios, nem sempre foi possível termos acesso às salas do bloco 3, devido às aulas a decorrer, dos cursos profissionais, por motivos de manutenção, ou por a intervenção relativa ao projeto ser apenas

por um curto espaço de tempo (entre dez a quinze minutos) e, por isso, não se justificar mudar de sala. Em suma, em todas as intervenções, apenas três foram numa das salas de informática, tendo sido a primeira dedicada à apresentação do projeto e as restantes duas foram de tempo facultado aos alunos para trabalhar na nossa história.

Nesta primeira aula, cuja planificação se pode encontrar em anexo, tivemos como conteúdos uma breve introdução ao *google docs*, onde os alunos assistiram a um vídeo tutorial de como trabalhar nesta plataforma e experimentaram algumas das suas funcionalidades.

Numa segunda parte da aula, introduzimos ainda os sujeitos ao conceito de escrita colaborativa, onde demos início ao projeto ao explicar aos alunos o que era esperado dos mesmos. Aqui deu-se início ao *brainstorming* de como se iria desenvolver a história, sendo definido um título através de votações entre os alunos, assim como algumas das personagens e espaços para dar início à narrativa. Note-se que isto serviu apenas como base para dar início à narrativa, foi feito um apelo aos alunos para não se inibirem de criarem novos espaços e personagens para enriquecer a sua história.

No decorrer desta aula sentiram-se algumas dificuldades em relação aos recursos para a realização do estudo empírico, uma vez que, como já foi referido, as salas de informática contam com uma média de quinze computadores por sala (uma sala com dez e outra com vinte), fazendo com que os alunos (grupo de vinte e seis sujeitos) tivessem de se organizar por grupo para trabalhar; tratando-se de escrita colaborativa, este facto provocou alguns desacatos dentro da sala.

No entanto, é de salientar o trabalho e o empenho destes alunos, visto que rapidamente encontraram alternativas, recorrendo a telemóveis e tablets para participar, mesmo não tendo acesso a um computador. Alguns dos alunos chegaram a utilizar o serviço de mensagens “What’s App” para criar momentos de diálogo na história, trabalhando não só a escrita colaborativa, mas também praticando o que já tinha sido trabalhado noutros momentos da sala de aula, o role playing.

3.4 Introdução à escrita colaborativa e à narrativa digital

Como sugere Fosnot, a aprendizagem “requer invenção e organização por parte do aluno (...). Enquanto construtores de significado os humanos procuram organizar e generalizar experiências de uma forma representacional” (Fosnot, 1996, p. 52).

Assim, com o citado em mente, optámos por não impor regras quanto aos conteúdos utilizados no desenvolvimento da história, incentivando sempre à criatividade, para que utilizassem todos os recursos disponíveis no mundo das novas tecnologias, com o objetivo de enriquecer a história.

Gould argumenta que:

“O reconhecimento de que a construção do conhecimento é um processo ativo que cada aluno individualmente deve efetuar conduziu a uma maior ênfase na ‘posse’ das atividades através das quais se pretende que a aprendizagem tenha lugar. Isto requer que se atribua aos alunos uma quota parte da responsabilidade na seleção das tarefas em que se empenham, na decisão sobre os meios a serem utilizados na sua realização e na avaliação dos resultados” (1996, p. 144).

Um dos objetivos deste projeto foi trabalhar não só a autonomia, mas também a responsabilidade dos alunos, baseado em Decharms (1984) que nos fala na ideia da necessidade psicológica básica de autodeterminação ou autonomia, destacando também a autodeterminação como uma necessidade humana inata, relacionada à motivação intrínseca. Deste modo, reforça-se o pensamento segundo o qual os indivíduos são naturalmente propensos a realizar uma atividade, por acreditarem que o fazem por vontade própria, porque assim o desejam e não por serem obrigados por força de demandas externas.

Atendendo ao acima descrito, pretende-se uma metodologia de ensino aprender-fazendo por parte dos alunos, no qual aprender é criar, depositando a responsabilidade dos limites nos alunos. Pretende-se desenvolver um ambiente de aprendizagem centrado do aluno, onde este se sinta motivado e desafiado, fazendo com que este tenha autonomia por pesquisar, não só por formas

criativas de se expressar, mas também de complementar o seu conhecimento ao promover o seu envolvimento pessoal.

Baseado em Babo (2005, p. 57), para que os textos dos alunos “deixam de ser vistos como sistemas isolados, mas sim como sistemas que coabitam e se articulam no mesmo texto e que se podem mesmo fundir numa significação total”, outro dos objetivos passa também pela importância relativa à interação social dos alunos e do seu meio envolvente na aprendizagem. Com o desenrolar deste processo, os alunos foram sempre incentivados para o trabalho em equipa e a interação entre os sujeitos, assim como a interação com diferentes ferramentas presentes no mundo virtual. Assim, foram criados pequenos grupos responsáveis por alguns dos capítulos da nossa história, com o intuito de criar escrita espontânea por parte dos sujeitos.

3.5 Opções metodológicas e principais questões de investigação

De forma a obter resultados claros, optámos por um sistema de análise de dados qualitativo. Para isto, foram utilizados como apoio os princípios de Bogdan (1997)

Com diz o referido autor:

“Data interpretation refers to developing ideas about your findings and relating them to the literature and to broader concerns and concepts. Analysis involves working with the data, organizing them, breaking them into manageable units, coding them, synthesizing them, and searching for patterns” (Bogdan & Bikle, 1997, p. 155).

Atendendo ao descrito no parágrafo anterior, como já foi dito, optámos então por assumir dois papéis, o de investigador e o de docente, tendo sido no papel enquanto investigador que se trabalharam os materiais produzidos pelos sujeitos, organizando o texto de uma forma lógica e concisa, repartindo a história nos diferentes capítulos, facilitando assim o manuseamento dos dados e a procura de padrões.

Seguindo estes princípios e de forma a sintetizar o âmbito do estudo, foi decido centrar este projeto em três categorias principais, categorias estas divididas em subcategorias relacionadas, que “afunilam” até ao ponto central da categoria principal. A tabela 1 representa estas categorias:

Categoria Principal	Subcategorias
Análise da ortografia	Número de palavras repetidas
	Erros ortográficos frequentes
	Erros gramaticais frequentes
	Uso de neologismos
Análise da escrita colaborativa	Participações conjuntas
	Correções feitas pelos alunos aos seus colegas
Análise da participação dos alunos	Logins feitos pelos sujeitos
	Uso de recursos tecnológicos fora da plataforma <i>google docs</i>
Análise da narrativa	Coesão da história

	Adição de novos elementos (personagens, tempo, espaço)
	Cumprimento das regras de uma narrativa

Tabela 1. Categorias e subcategorias de análise

4. Análise de dados e conclusões

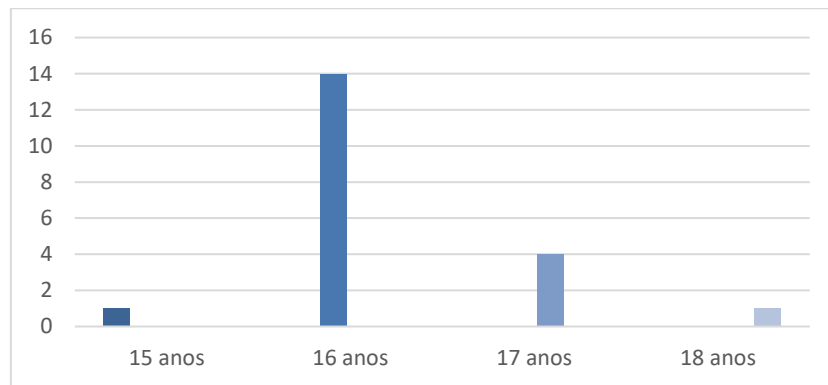
Este capítulo visa apresentar e discutir os resultados obtidos com a conclusão deste projeto e com as informações recolhidas ao longo da duração do mesmo. Encontra-se dividido em seis partes, sendo a primeira referente à análise dos inquéritos por questionário aplicados aos alunos envolvidos (4.1), a segunda parte a apresentação de resultados e reflexões referentes à análise da ortografia (4.2). Numa terceira parte apresentam-se os resultados obtidos quanto à escrita colaborativa (4.3) e uma quarta parte de análise da participação dos alunos (4.4); a quinta parte é uma análise da narrativa criada pelos alunos (4.5) e, por último, as conclusões (4.6).

4.1. Análise dos inquéritos aos alunos

Uma vez que este projeto foi desenvolvido ao longo de um ano letivo, a turma em estudo sofreu algumas alterações quanto à sua constituição, tendo havido alunos a entrar na turma, outros que mudaram e em alguns casos se recusaram a participar no projeto. Assim, de forma a obter resultados mais precisos, os alunos foram inquiridos, de forma anónima e após a conclusão do projeto, em relação às suas opiniões.

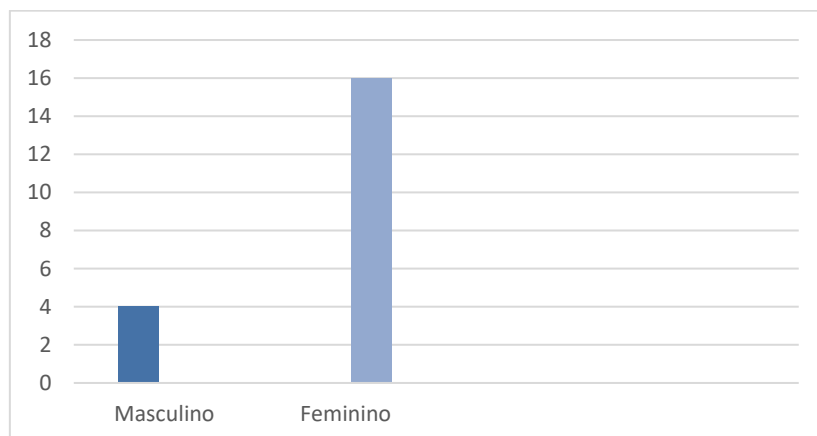
Como se pode verificar no gráfico abaixo (1), os alunos têm idades compreendidas entre os quinze (um aluno) e os dezoito anos (um aluno), tendo a grande maioria dezasseis anos (catorze alunos), havendo ainda quatro alunos na faixa etária dos dezassete anos.

Gráfico 1. Idade dos alunos



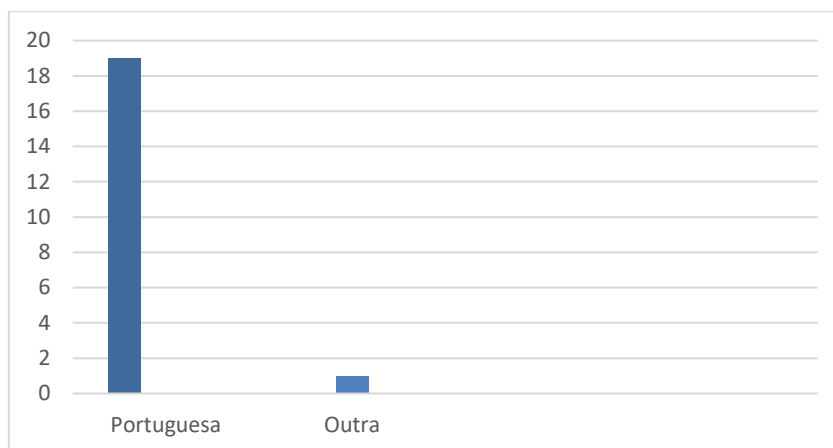
Relativamente ao género, como se pode ver no gráfico 2, a maioria pertence ao sexo feminino, tendo um total de dezasseis raparigas e quatro rapazes.

Gráfico 2. Alunos por género



Inquirimos também os alunos quanto à sua nacionalidade, tendo sido apontado apenas um caso onde o aluno tem o português como segunda língua, tornando assim o inglês a sua terceira língua. Como se pode verificar no gráfico 3, este aluno tem nacionalidade angolana.

Gráfico 3. Nacionalidade dos alunos



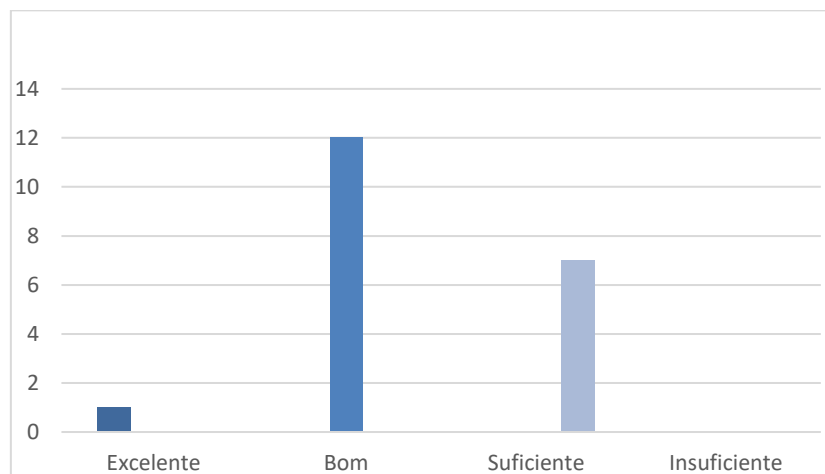
Quanto ao percurso escolar, e no que se refere a eventuais repetições de ano, apenas cinco se verificam nesta condição, como se pode verificar no gráfico 4.

Gráfico 4. Número de Repetentes



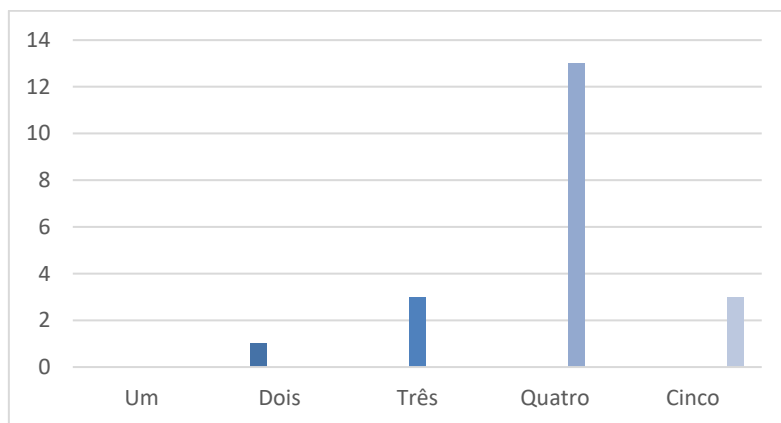
Por último, solicitámos aos alunos que autoavaliassem o seu nível de inglês, obtendo os resultados que podemos verificar no gráfico 5, exibido em seguida.

Gráfico 5. Autoavaliação dos alunos quanto ao seu nível de inglês



Como já foi mencionado, a segunda parte destes inquéritos foi direcionada ao levantamento de opiniões dos alunos quanto à sua participação e desenvolvimento do projeto. Assim, a primeira questão colocada aos inquiridos foi para avaliarem o projeto numa escala entre zero e cinco, tendo sido obtido os resultados presentes em 6.

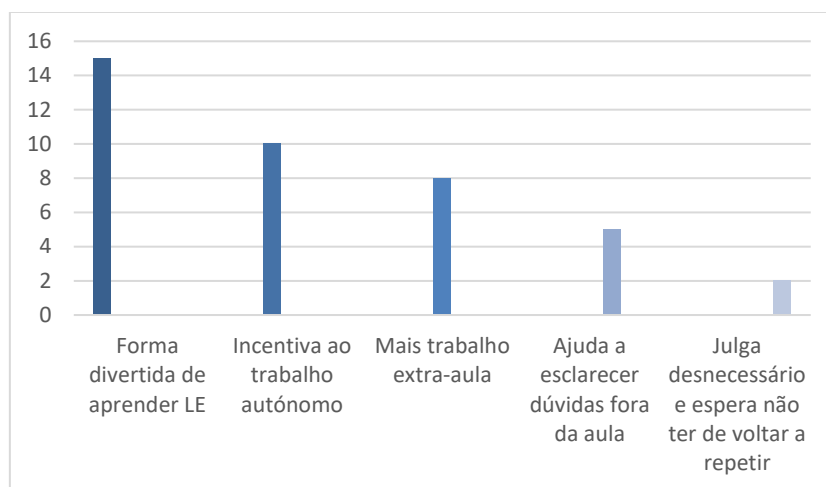
Gráfico 6. Avaliação dos alunos quanto ao projeto



Uma vez que, de acordo com o programa de inglês para o secundário presente no *site* da DGE, se visa a promoção de hábitos de estudo e competências de aprendizagem, consideramos estes resultados positivos, visto apenas dois dos alunos terem reprovado a ideia globalmente. É de salientar que foram também dois os alunos que não quiseram participar nas atividades com os restantes colegas.

Em seguida apresentámos cinco opções aos alunos e pedimos que seleccionassem duas que considerassem melhor transparecer o projeto. Os resultados obtidos estão presentes no gráfico 7.

Gráfico 7. Duas opções selecionadas por cada aluno quanto ao ser parecer da Escrita Colaborativa

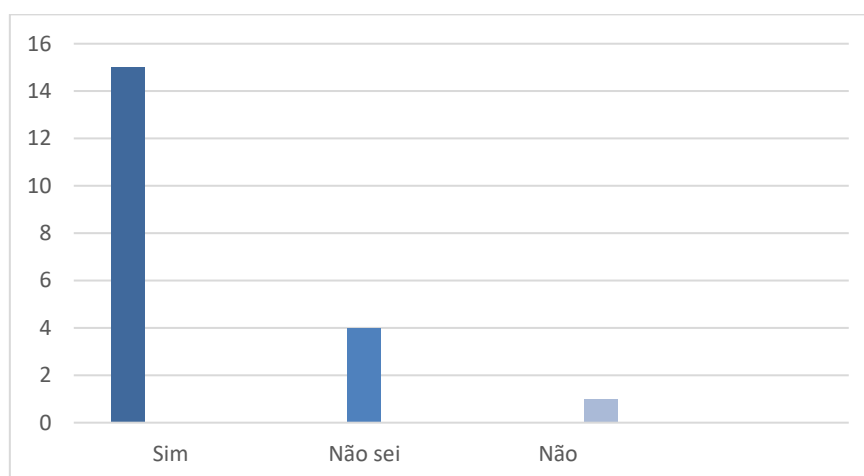


A resposta com maior votação é a “Forma divertida de aprender LE” com quinze ocorrências, seguida da “Incentiva ao trabalho autónomo” tendo esta opção sido selecionada dez vezes. Este resultado é valorizado, pois todo o nosso projeto e prática pedagógica tiveram como intuito cativar o interesse dos alunos em aprender LE com gosto nas tarefas a desempenhar, tal como é previsto no programa de Inglês de 2016, presente no site da DGE.

As opções com menos votação são “Mais trabalho extra-aula” com oito votações, seguida da “Ajuda a esclarecer dúvidas fora da aula”, com cinco votos e por último “Julga desnecessário e espera não ter de voltar a repetir”, tendo sido selecionada apenas por duas vezes. Estes resultados são interpretados como o reflexo das limitações de tempo já referidas, sendo assim claro que seria necessário usufruírem de mais algumas aulas, de forma a imergirem no projeto de uma forma mais ativa.

Com o intuito de averiguar o parecer dos alunos quanto à possível inserção deste projeto como objeto de avaliação, sondámos também os mesmos quanto ao seu parecer em relação a este tipo de aprendizagem de LE, obtendo os resultados expressos no gráfico 8.

Gráfico 8. Levantamento do parecer dos alunos quanto à abordagem do projeto ser uma mais valia



Uma vez que consideramos esta questão demasiado generalista, foi adicionado espaço para que os alunos exprimissem a sua opinião, de uma forma breve, quanto ao projeto em contexto de ensino de LE.

A tabela seguinte apresenta as suas respostas abertas, quando questionados sobre o processo desenvolvido ao longo do projeto, tendo estas sido categorizadas como comentários positivos, negativos ou ambivalentes:

Respostas abertas dos alunos relativos ao seu parecer do projeto	
Respostas positivas	<p><i>“Porque faz com que os alunos se interessem mais.”</i></p> <p><i>“Porque é uma forma mais simples e “leve” de aprender outras línguas.”</i></p> <p><i>“Faz com que participemos e faz com que sejamos prestáveis com o próximo.”</i></p> <p><i>“Porque é uma forma de praticarmos o inglês sem ser propriamente com TPCs ou trabalhos.”</i></p> <p><i>“Sim, porque aprendemos a língua pela prática na mesma”</i></p>

	<p><i>“É uma maneira das aulas serem diferentes.”</i></p> <p><i>“Despertou em mim mais interesse em aprender a língua pois por querer participar mais na atividade queria aprender melhor a língua para participar ativamente na atividade.”</i></p> <p><i>“Pois torna interessante todo um processo de aprendizagem muito mais fácil.”</i></p> <p><i>“Porque nos ajuda a praticar a língua.”</i></p>
Respostas ambivalentes	<p><i>“Pode ser desnecessário ou útil, porque por vezes perdíamos aulas, mas no fundo era prestável.”</i></p> <p><i>“Porque prefiro escrever autonomamente e no papel, não no computador, mas ao mesmo tempo é divertido.”</i></p> <p><i>“Porque não tenho a certeza.”</i></p>
Respostas negativas	<p><i>“ Não me interessa muito”</i></p>

Tabela 1. Levantamento do parecer dos alunos quanto ao projeto

Ao analisar as respostas recolhidas em termos quantitativos, é possível verificar que o número de comentários positivos é superior aos negativos e aos ambivalentes, havendo um total de nove comentários positivos, três ambivalentes e um negativo. Note-se que a discrepância entre o número de respostas e de respondentes deve-se ao número de não respostas, sete.

Ao comparar estes resultados com o previsto no programa da DGE para o ensino de inglês, podemos ver que, involuntariamente, os alunos vão ao encontro às competências previstas de desenvolver no referido programa. Por exemplo, na resposta “Faz com que participemos e faz com que sejamos prestáveis com o próximo.” fica claro o trabalho na competência para a cidadania, uma vez que aqui o aluno não pensa apenas no seu trabalho, mas também em ajudar o próximo.

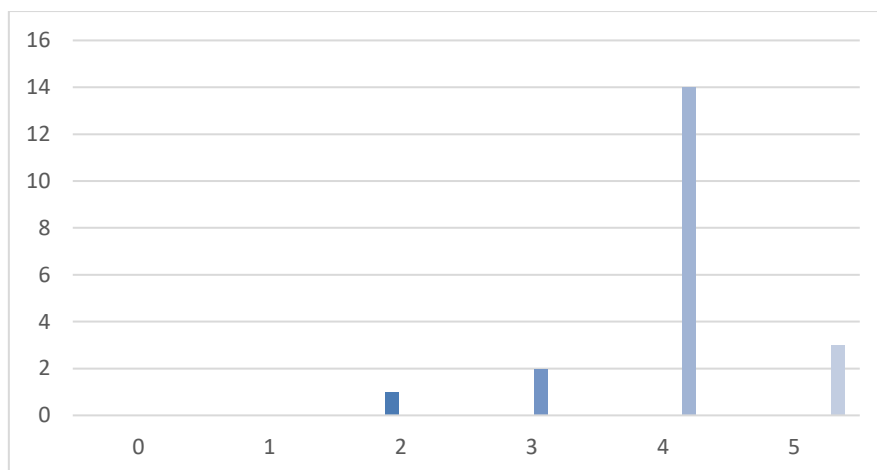
Ainda ao analisar os comentários positivos, podemos também reter que esta abordagem alternativa de aprendizagem é algo que os alunos na

sua maioria encaram como sendo “mais leve” (“Porque é uma forma mais simples e “leve” de aprender outras línguas” ou “Porque é uma forma de praticarmos o inglês sem ser propriamente com TPCs ou trabalhos.”).

É possível também argumentar que os alunos anseiam por abordagens diferentes no ensino, através de comentários como “Porque faz com que os alunos se interessem mais.”, “Sim, porque aprendemos a língua pela prática na mesma”, “É uma maneira das aulas serem diferentes.”, “Despertou em mim mais interesse em aprender a língua pois por querer participar mais na atividade queria aprender melhor a língua para participar ativamente na atividade.”, “Pois torna interessante todo um processo de aprendizagem muito mais fácil.” e ainda “Porque nos ajuda a praticar a língua.”

Em seguida, decidimos sondar os alunos relativamente ao seu parecer em relação ao ensino de LE na sua escola, pedindo que o avaliassem numa escala entre zero e cinco. Com isto, obtivemos os resultados apresentados no gráfico 9.

Gráfico 9. Avaliação pelos alunos do ensino de LE na escola.

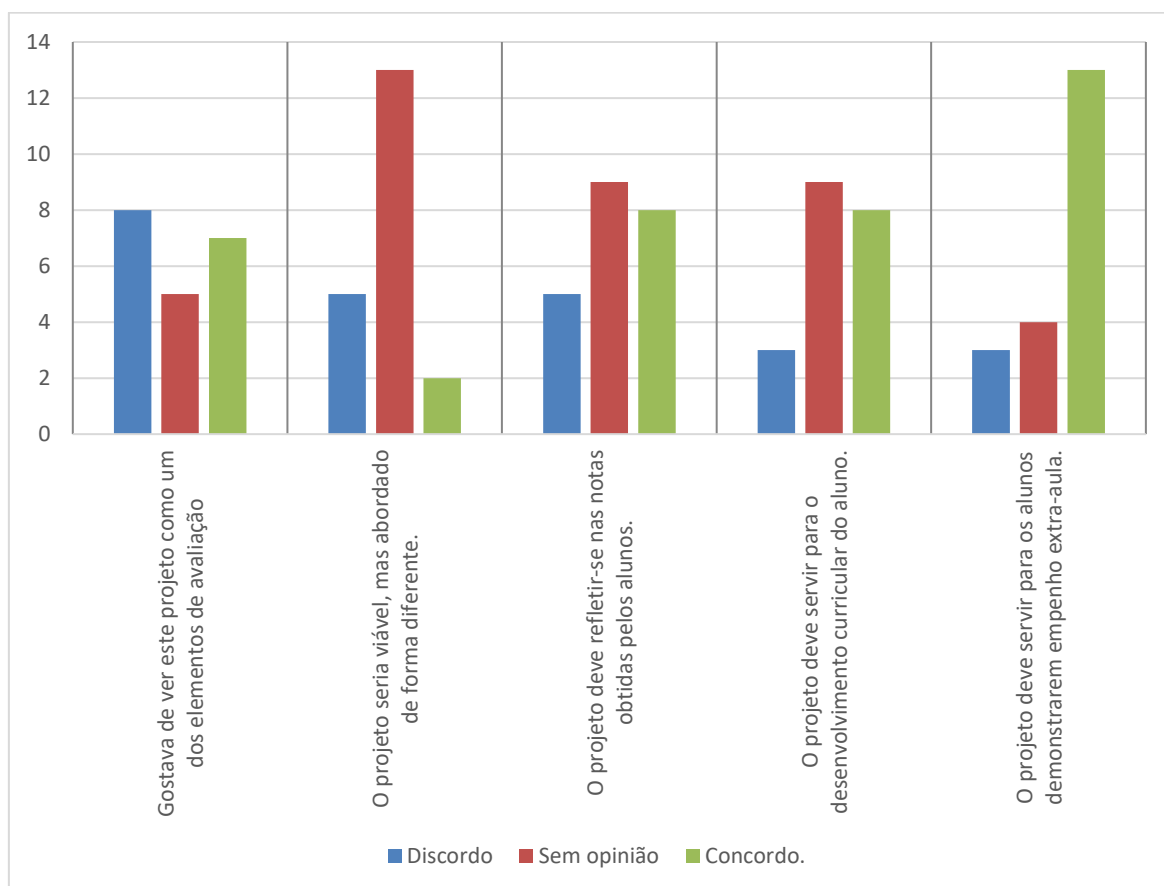


Podemos verificar que a maioria dos alunos (catorze) avalia o ensino de LE com quatro valores, deixando intrínseca a ideia de que há espaço para melhoria, uma vez que apenas três alunos avaliam como excelente (cinco), havendo ainda outros três votos com avaliação de três, ou inferior.

Ao relacionar estes dados com os do parecer dos alunos, em relação a este projeto ser uma mais valia no ensino de LE, onde quinze sujeitos concordam com a afirmação, é possível argumentar que o mesmo poderia contribuir para que os alunos disfrutassem ainda mais da aprendizagem do inglês.

Logo na primeira aula de apresentação do projeto, os alunos levantaram questões em relação ao peso e importância da escrita colaborativa no seu desenvolvimento, enquanto ser humano. Com isto em mente criámos um quadro, onde algumas das questões levantadas mais frequentemente pelos aprendentes foram colocadas aos próprios de forma a obter o seu parecer após a conclusão do projeto. Assim, surgem os resultados presentes no gráfico 10.

Gráfico 10. Apreciação dos alunos quanto ao projeto



Ao analisar o gráfico 10, com foco nas afirmações um e três (“gostava de ver este projeto como um dos elementos de avaliação” e “o projeto deve refletir-se nas notas obtidas pelos alunos.”) oito sujeitos afirmam

discordar da primeira afirmação, e cinco discordam da terceira. No entanto, existe aqui um contraste entre os que concordam, sendo que sete alunos estão de acordo com a questão um, e oito participantes partilham da opinião que deveria ter afetado a nota final (afirmação três).

Existe aqui uma incoerência clara, visto os estudantes afirmarem opiniões opostas, deixando assim em aberto a hipótese de se poder abordar o projeto de uma forma diferente. Isto levou-nos à formulação da afirmação dois (“o projeto seria viável, mas abordado de forma diferente”) onde cinco alunos afirmam discordar de uma abordagem distinta do projeto, ao contrário de outros dois que afirmam concordar.

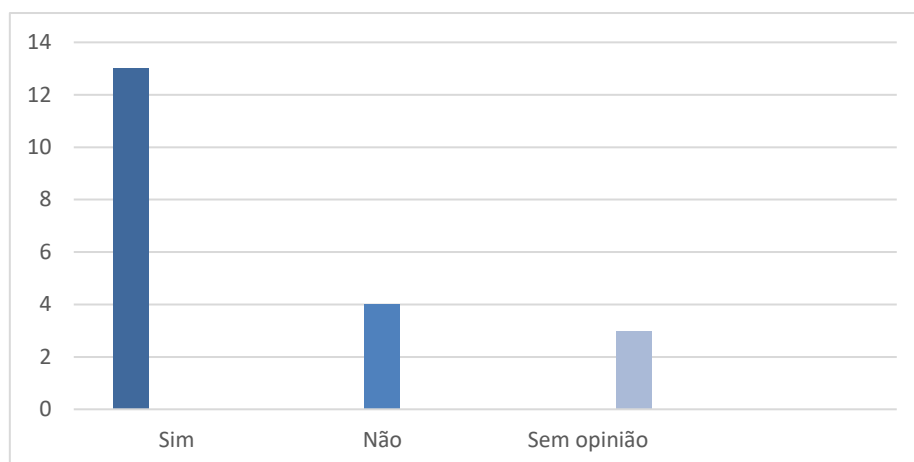
Os restantes treze alunos manifestam-se sem opinião, dando azo a que seria proveitoso continuar a trabalhar projetos similares, até encontrar uma fórmula que correspondesse às expectativas dos alunos.

É possível também concluir que apenas dois alunos ficaram com a ideia que o projeto poderia ter sido abordado de outra forma, e a maioria é da opinião que este projeto deveria ser implementado para o seu desenvolvimento curricular.

Os resultados obtidos no último item desta questão, onde a maioria (13 alunos) diz que gostaria de ter o projeto como forma de demonstrar empenho extra-aula, permitem concluir que este tipo de atividade serve também para os alunos mais introvertidos demonstrarem o seu esforço em relação à disciplina, fator este tido em conta na avaliação final.

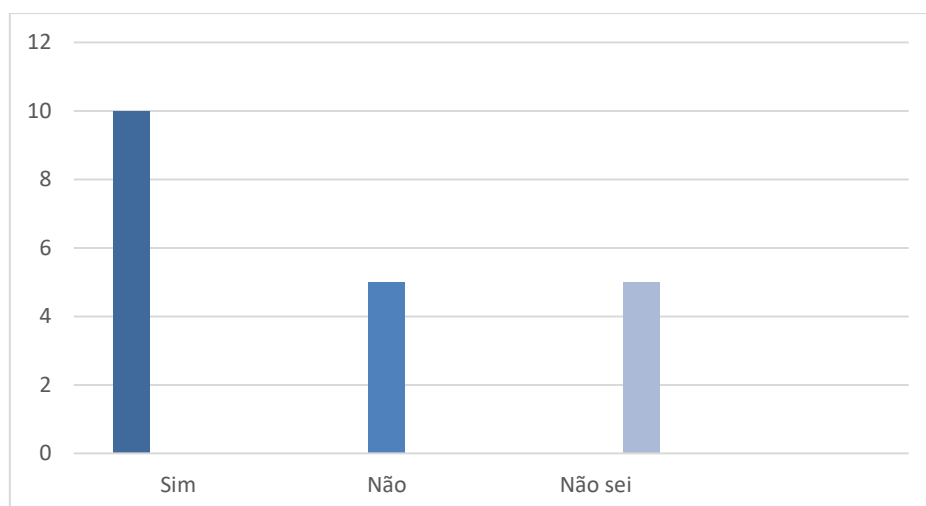
Procurámos também perceber se este projeto pode contribuir para melhorar o nível de inglês e se os alunos gostariam de participar em algo semelhante no futuro. A resposta a estas questões podem observar-se nos gráficos 11 e 12:

Gráfico 11. Sondagem de opinião dos alunos quanto a ajuda do projeto para melhorar a LE



Treze inquiridos são da opinião que o projeto ajudou a melhorar o seu nível de inglês, quatro dizem que não, e três não têm opinião.

Gráfico 12. Sondagem sobre a possível participação em projetos futuros



Para finalizar estes inquéritos, efetuámos uma questão aberta sobre a possível participação em projetos similares no futuro. As repostas obtidas foram as seguintes:

Respostas abertas dos alunos quanto à possível participação em projetos similares no futuro	
<i>Feedback positivo</i>	<p><i>"Adoreeeeei!"</i></p> <p><i>"O professor vem dar aulas para o ano, não vem?"</i></p> <p><i>"Porque acho que é uma mais valia"</i></p> <p><i>"Achei divertido e ajudou-me."</i></p> <p><i>"Ajudou-me a melhorar o meu vocabulário e o meu domínio escrito da língua."</i></p> <p><i>"Porque gostei e foi-me produtivo"</i></p> <p><i>"Foi giro."</i></p> <p><i>"Ajuda a enriquecer os conhecimentos."</i></p> <p><i>"Porque foi bastante interessante."</i></p>
<i>Feedback negativo</i>	<p><i>Não sei "porque existem positivos e negativos."</i></p> <p><i>"Porque não tenho muita criatividade para este tipo de trabalhos de grupo."</i></p> <p><i>"Não sou interessada por esse tipo de projetos."</i></p> <p><i>"Não tenho interesse nesse tipo de trabalho."</i></p> <p><i>"Não gosto."</i></p>
<i>Feedback ambíguo</i>	<p><i>"Porque quase que não participei."</i></p>

Tabela 2. Respostas abertas dos alunos quanto à possível participação em projetos similares no futuro

Ao analisar o feedback dos alunos, torna-se claro que o número de respostas de feedback positivo é superior ao feedback negativo, cinco, sendo uma das afirmações rotulada de carácter ambíguo, uma vez que o aluno praticamente não participou: "porque quase que não participei". É importante referir novamente que a discrepância entre o número de

respostas e o número de respondentes deve-se ao número de alunos que deixou o espaço por responder. Com isto conclui-se que esta abordagem é uma mais valia para trabalhar uma das finalidades presentes no programa de inglês, que se traduz em fomentar uma educação para os média, promovendo a formação de aprendentes ativos e críticos, capazes de analisar textos dos média e compreender os processos da sua produção e receção.

4.2 Resultados e reflexões quanto à análise de ortografia

Como é referido na metodologia deste estudo, para melhor interpretação de resultados, a análise deste projeto foi dividida em quatro categorias, sendo que cada uma delas divide-se em subcategorias.

Avançando para a análise da narrativa desenvolvida pelos alunos, iniciamos com a análise de ortografia. Deste modo, foi feito um estudo de todas as edições efetuadas pelos alunos, ao longo da sua participação na escrita do texto narrativo. Para melhor organizar os resultados, foram então criadas as já mencionadas subcategorias:

- Número de palavras repetidas (por exemplo, o recurso ao sujeito “I” para começar frases, ou o uso excessivo do “because” como conector frásico.);
- Erros ortográficos frequentes;
- Erros gramaticais frequentes;
- Uso de neologismos.

Relativamente ao número de palavras repetidas, verificam-se com maior frequência quando o aluno sente a necessidade de utilizar conectores frásicos. A repetição do sujeito “I” (eu) surge em primeiro lugar, com um total de vinte e seis repetições em casos de erro.

Apresentam-se agora algumas evidências do uso excessivo deste recurso:

company. In the first three months we were crazy about each other and everything seemed to be perfect.

I guess I was wrong. I remember it like it was yesterday, I lost my bus home, my co-worker saw me and gave me a ride. When I got home he was sitting in the sofa waiting for me, he started to ask a lots of questions like "Why did you do this to me?" I give you everything you want and need! I wasn't understanding anything, we fought about 1 or 2 hours and at a certain point he started to get really aggressive and I remember I was terrified. The last thing I remember about that night is his fist in my face.

I woke in the bed with him looking at me and crying at the same time, he promised he would never do it again and I believed in him. But it started to get usual and it got to a point where I just couldn't make it anymore. I remembered

Corpus do texto 1. Repetição do sujeito "I"

Em seguida, surge o conector "because" (porque), com um total de dezasseis repetições como erro, como de pode verificar no texto apresentado na imagem do corpus 2:

Rita Rosa- That day I stayed at work until very late, maybe until 1 a.m., **because** my boss had said he needed me to help him prepare a business meeting for the scheduled for the day after. I found it unusual but I never imagined it was a trap. When I came back from work I found strange that the living room's lights were off **because** my mom always used to wait for me and the moment I opened the door I couldn't believe what my eyes were looking at. There was blood all over the place. My parents, my brothers and my brother in law were all dead. My nephews didn't die only **because** the wer on a trip and I immediately called them

Corpus do texto 2. Uso excessivo do conector frásico "because"

Os dois erros acima mencionados foram os mais comuns. Nos restantes casos, quando surgia um erro como repetição, não acontecia mais que duas vezes, sendo que algumas das vezes eram casos de clara distração.

Na segunda categoria visamos os erros ortográficos. Esta categoria é de mais difícil deteção, uma vez que todo este projeto foi realizado com suporte de telemóveis e computadores, equipamentos preparados com sistemas de correção automática.

Ainda assim, é possível encontrar algumas gralhas, como por exemplo: "family" escrito de três formas diferentes pelo mesmo estudante, "raid" no lugar de "ride" e por último, o caso mais incidente, com um total de sete ocorrências, "now" no lugar de "know".

Em seguida apresentam-se evidencias, retiradas do corpus do texto, para suportar o acima descrito. Note-se que, como já foi referido, alguns destes erros podem ser causados por distração do aluno, sendo

impossível distinguir quando são erros causados por falta de atenção ou falha no conhecimento do aprendente.



One day a group of childhood friends met in a bar, the bar 107. They decided to create a mafia because they wanted revenge for what the government did you to their families.

They were all very sad about the situation and wanted to know why the government decide to kill their families and not someone else's. After a long time sharing what happen to them they conclude that they should find out all the killers first so they would find the person who wanted to kill their families.

Corpus do texto 3. Erro ao escrever "Family"

Sara- it's all done! Let's get out of here! Tomorrow will be a long day so go home and sleep! Do you need a raid?

Corpus do texto 4. Confusão entre "ride" e "raid"

Madalena- I already now Rita and Sara found something at her boss's office. They noticed there was a big white frame with the photo of Inês right in the middle with some fresh roses around and I think it's really strange and suspicious.

Maria- And did you notice that she wasn't at the bar with us?

Márcia- I have notice that. And I think it's very strange. Have you thought that she may be related to the government?

Rosão - Maybe she's related to someone there...

Madalena- That makes sense...

Maria- That's it! I just remembered having a conversation with her a few years ago about her being adopted! Everything makes sense know!

Corpus do texto 5. Confusão entre "know" e "now"

Ao analisar os dados acima expostos, é possível detetar uma das falácias dos corretores automáticos, como por exemplo nas palavras *raid* e *ride*, ou *know* e *now*, as quatro existem e estão corretas, mas ao aplicar num contexto quebra por completo o sentido, algo que muitos corretores de ortografia não são capazes de detetar, imperando assim a dúvida se se trata de distração do sujeito, falta no conhecimento ou erro da máquina, que por vezes aponta erros que não estão lá, induzindo desta forma o aluno em erro.

Como se introduz no parágrafo anterior, estes resultados pareceram de alguma forma dúbios, pois em circunstâncias normais, atendendo às dimensões da história, um estudante poderia dar muitos mais erros. Isto deve-se ao corretor automático disponível em qualquer software de escrita on line. No entanto, o objetivo deste projeto passou pelo incentivo ao gosto pela LE e realça-se que, ao utilizar o corretor automático, o aluno está efetivamente a aprender.

No entanto, como será exposto em seguida, isto não dispensa o acompanhamento diário de um professor, a prova disso está na análise da subcategoria seguinte: erros gramaticais frequentes.

Na análise exaustiva desta subcategoria conseguiu-se detetar mais dificuldades por parte dos alunos, sendo claras as suas dificuldades quanto à coesão dos tempos verbais no seu discurso.

Foram detetados quarenta e seis erros de incoerência de tempo verbal, principalmente nas formas “Simple Past” e “Past Continuous”, tendo em alguns dos casos os alunos utilizado o “Present Simple”, o “Simple Past” e “Future”, na mesma frase. Ao aparecer com esta frequência, estes dados são bastante úteis para o docente conseguir detetar as maiores dificuldades dos seus alunos e assim prosseguir com o esclarecimento de dúvidas em tempo útil, na sala de aula. Assim, além de praticarem de uma forma que os incentive a estudar, este trabalho ajuda também o docente a dirigir as suas aulas às necessidades de aprendizagens dos alunos.

De seguida expomos imagens retiradas do corpus que suportam o acima descrito, com o intuito de demonstrar onde aparecem este tipo de erros de coesão verbal.

I started to think, what did they do? Maybe the money are involved in that, that's why i have this stupid giant house.

By the way he was shot down in the back and I doesn't know what to do so I started running and screaming, further on down the road a group of man's dressed dark clothes grabbed me and

called the police so I ran away I knew if I got caught they were gonna kill me, but if I traveled to another country no

my eyes were seeing, the tears started running down my face, I couldn't speak or move I just stayed there paralyzed

Mariana - I don't believe that my parents were dead by the government. One night I got home and found their on the floor with a lot of blood. I want to revenge because I don't like this goverment!!

Corpus do texto 6. Alguns dos erros de coesão verbal

Ainda nos erros gramaticais, em segundo lugar aparece o uso errado das preposições “in”, “on” e “at” com vinte ocorrências, havendo uma clara confusão, em alguns dos alunos, de quando utilizar cada uma delas.

As imagens que se seguem, corpus 7, são o suporte para comprovar a reincidência do erro acima mencionado.

nothing... but at the midnight when the new years party starts at the streets of all city i receive a call from an

movements and causes to below the sending state. I was signed up by the state as a threat at 2012.

Sara- With me, everything starts ~~ate~~ the day ~~il~~ turn an activist against the government who has liderat a lot of

for my night shift at the strip club. As I get home I notice a little note hanging in the fridge, it said:

Corpus do texto 7. Exemplos de erros nas preposições “in”, “on” e “at”

Este erro do uso indevido das preposições representa mais uma das falácias do corretor automático. Ainda que por vezes seja capaz de assinalar como “possível confusão com...”, como é visível, é falível. Isto comprova o quão indispensável é o acompanhamento diário do professor para o bom desenvolvimento da narrativa. Mais se acrescenta que, ao detetar estes erros o professor poderá dedicar um tempo da sua aula para rever estes conceitos (de preposições) e quando utilizar cada uma delas.

Ainda que não sejam considerados erros, aparece a terceira subcategoria de uso de neologismos, onde se pode verificar cinco ocorrências, entre elas o “gonna”, “wanna” e o “idjit”, como se pode verificar na imagem que se segue, corpus 8.

Rita- Yeah... But I wanna to go to McDonald's first...

Sara- It's 4 a.m and you wanna to go to McDonald's??

Until one day, when I least expected, my boss got to work earlier and caught me. He called the police so I ran away, I knew if I got caught they were gonna kill me, but if I

Mysterious man - Shut up idjit you can't even recognize me. If you wait you will understand who I am.

my parents. Is it revenge y'all want? I want absolution for leading my mad boyfriend to my parents and revenge towards whoever brainwashed him to make him completely

Por uma questão de organização de informação, o estudo da narrativa, quanto às suas regras de parágrafos e pontuação, foi feito numa categoria à parte, categoria essa referida mais à frente como “Análise da Narrativa”.

4.3 Resultados quanto à escrita colaborativa

Para a categoria escrita colaborativa, foi decidido dividir esta análise em duas subcategorias distintas, são elas:

- Participações conjuntas;
- Correções feitas pelos alunos aos colegas

Optámos por seleccionar estas duas categorias pois parecem ser as que melhor transparecem o trabalho desenvolvido pelos alunos em conjunto. Como já foi referido anteriormente, uma das finalidades do programa de inglês presente no *site* da DGE, visa uma educação para a cidadania, onde se preza não só os trabalhos em grupo, mas também a entreajuda enquanto cidadãos.

Na primeira subcategoria, participações conjuntas, verificou-se um total de seis intervenções visando dezoito alunos, ou seja, todos os participantes, escreveram em simultâneo com pelo menos um colega, no mínimo uma vez com o desenrolar da história. Entende-se por escrita em simultâneo quando os alunos trabalham na narrativa “quase como um chat”, ou seja, enquanto um escreve, o outro vê em direto (uma das funcionalidades disponibilizadas pelo *google docs*) e responde após a conclusão do colega anterior. É de realçar que numa delas, a criação do espaço onde a ação inicia, todos participaram em momentos diferentes. A ideia do espaço (Bar 107), foi decidida em aula, no entanto, à medida que os sujeitos intervinham no projeto

acrescentavam mais riqueza à descrição do espaço, havendo assim um total de dezoito intervenções para a criação do primeiro capítulo. Quanto à escolha do título procedeu-se a uma votação durante a aula, tendo ganho o título “La Famiglia” com um total de dezassete votos. As intervenções e grupos a participar na escrita colaborativa foram os seguintes:

- Margarida Conceição: com ajuda da turma inicia a criação do espaço Bar 107;
- Rita Rosa e Beatriz Vieira: páginas 1 e 2;
- Rita Rosa e Sara: capítulo 2;
- Teresa Lucas, Jennifer Cabral, Paulo Domingos, Madalena Gaiaz, Filipe Simões, Tatiana Rodrigues, Mariana Brito, Frederico Tangerina, Inês Ferreira: páginas 10 a 13;
- Maria Pereira, Sarah Ribeiro, Inês Ferreira, Filipe Simões, Rosa Dimas, Madalena Gaiaz: páginas 8 a 10;
- Manuel Borges e Filipe Simões: páginas 9 e 10;
- Inês Ferreira e Sarah Ribeiro: capítulo 4.

Para a segunda subcategoria, correções feitas pelos alunos aos seus colegas, os resultados foram igualmente surpreendentes, tendo se verificado um total de sessenta e oito ocorrências. Foram elas as representadas na tabela que se segue:

Tabela de ocorrências de correções feitas pelos alunos aos colegas por incidência	
Uma vez	Margarida Conceição corrige Rita Rosa Jennifer Cabral corrige Mariana Brito Madalena Gaiaz corrige Rosa Inês Ferreira corrige Rosa
Duas vezes	Rita Rosa corrige Margarida e Alece

	Filipe Simões corrige Rosa Dimas
	Rita Rosa corrige Inês
Quatro vezes	Rita Rosa corrige Sara
	Margarida Conceição corrige Sara
Nove vezes	Inês Ferreira corrige Filipe e Rosa
Catorze vezes	Rita Rosa corrige Sara
	Margarida Conceição corrige vários erros no texto de pontuação e ortografia
Vinte e sete vezes	Inês Ferreira corrige vários erros no texto de pontuação e ortografia

Tabela 1. Correções feitas pelos alunos aos seus colegas

Para melhor compreender como estas correções foram feitas, em seguida apresenta-se o corpus 9 onde é visível algumas das alterações que os colegas fizeram à medida que desenvolviam a história.

Rita- What?

Sara- I think that your boss is **part of the** government, see lots of photos of us and our **families** ! they **have been** following us **since the beginning!**

nothing... **But** at the midnight when the new years party starts at the streets of all city **il** received a call from an

Corpus do texto 9. Correções dos colegas

Apesar das limitações de tempo para a implementação do projeto, estes números de ocorrências foram satisfatórios, pois ao rever o número de ocorrências é claro o empenho destes alunos em fazer um

bom trabalho e a aplicarem-se ao estudo da LE, ainda que involuntariamente. Baseando-nos nos dados acima transcritos acredita-se que a experiência foi bem-sucedida e a escrita colaborativa foi alcançada, uma vez que é visível, não só a escrita em grupo, mas também o trabalho feito pelos sujeitos na criação de uma história com sentido em conjunto.

Como é definido nos objetivos do programa de ensino de inglês de 2016, deve estar presente na formação destes alunos o desenvolvimento das capacidades de interpretação e produção textual, demonstrando autonomia no uso das competências de comunicação. Este parâmetro é trabalhado intrinsecamente uma vez que os alunos que queiram participar têm de dar um seguimento ao que os colegas escreveram anteriormente. Uma vez que não houve disponibilidade de tempo para ler a história na aula, os alunos tiveram de o fazer sozinhos, tendo por vezes não resultado, criando conflitos no seguimento lógico da história, conflitos estes debatidos ao longo da Análise da Narrativa. Isto vem enaltecer o já referido acompanhamento necessário pelo professor.

Outro dos objetivos presentes no plano curricular passa pelo uso fluente da língua inglesa, revelando interiorização das suas regras e do seu funcionamento, algo que impera na produção da escrita colaborativa.

Por último, podemos ainda relacionar este projeto com outros dois tópicos presentes no dito plano:

- Demonstrar capacidade para trabalhar de forma autónoma e como membro de uma equipa.
- Utilizar as tecnologias de informação e de comunicação.

4.4 Resultados quanto à análise participação dos alunos

Nesta categoria, motivação dos alunos, procurou-se verificar se o número de participações foi distribuído de forma igual entre todos os alunos, ou se apenas alguns fizeram a grande maioria do trabalho. Apesar de não haver um equilíbrio na participação dos sujeitos, sendo clara a participação em maior escala de alguns dos participantes, ainda assim houve uma grande adesão por parte da turma, atendendo em que quase todos os alunos tiveram participações fora da sala de aula. Como resultados finais obtivemos uma história com dezassete páginas, cinco mil e quarenta e sete palavras, culminar das oitenta e nove participações. Com isto, surgem as duas subcategorias que visam a participação dos alunos na produção da narrativa, são elas:

- Logins feitos pelos sujeitos;
- Uso de recursos tecnológicos fora da plataforma *Google Docs*.

Quanto à subcategoria logins feitos pelos sujeitos, os resultados obtidos foram os seguintes (salienta-se que houve muitos mais logins, achamos relevante para o estudo apenas os que representam pelo menos a criação de uma frase/parágrafo, sendo estes refletidos na tabela abaixo):

Nome do aluno	Número de participações
Jennifer Cabral	Quatro vezes
Arnaldo Almeida	Duas vezes
Margarida Conceição	Cinco vezes
Manuel Borges	Quatro vezes
Tatiana Rodrigues	Três vezes
Paulo Domingos	Uma vez
Beatriz Vieira	Cinco vezes
Alece Nancassa	Cinco vezes
Rita Rosa	Sete vezes
Sara	Sete vezes
Cátia Maria	Três vezes
Maria Pereira	Quatro vezes
Filipe Simões	Oito vezes
Rosa Dimas	Seis vezes
Teresa Lucas	Duas vezes

Inês Ferreira	Onze vezes
Sarah Ribeiro	Quatro vezes
Madalena Gaiaz	Oito vezes

Tabela 1. Participações dos alunos

A segunda subcategoria a ser analisada, uso de recursos tecnológicos fora da plataforma *Google Docs*, ficou aquém das expectativas visto ser impossível verificar todos os recursos utilizados pelos estudantes. Ainda que não haja dados palpáveis sobre quais os utilizados, por diversas vezes presenciámos os alunos a utilizarem recursos como o SnapChat e o Whatsapp para a produção do texto, devidamente vigiados por nós e pela orientadora cooperante, para certificar que estavam a trabalhar e não distraídos. Tendo isto em conta, os dados de possível análise utilizados foram as seguintes:

- Rosa usa imagens retiradas da Internet – duas vezes;
- Turma escolhe imagem para representar o bar – uma vez.

Estes resultados foram um pouco desanimadores pois acreditava-se que os alunos fossem utilizar um pouco mais de criatividade e recorressem a plataformas terceiras da Internet de forma a completar o texto. Assume-se que isto se tenha devido ao pouco tempo dentro de sala para trabalhar no projeto, pois uma vez incentivados a utilizar plataformas como o youtube, talvez fossem mais incidentes os recursos terceiros.

4.5 Resultados quanto à análise da narrativa

Esta última categoria, análise da narrativa, visa averiguar a capacidade dos alunos em construir um texto narrativo de forma autónoma, tendo estes a total liberdade para utilizar todos os recursos e linguagem que lhes parecerem idóneos. Aqui foram detetadas as dificuldades estas em manter uma coesão na narrativa, tendo sido necessária a nossa intervenção diária de forma a manter o texto com lógica.

Assim, esta categoria divide-se nas seguintes subcategorias:

- Coesão da história;
- Adição de novos elementos (personagens, tempo e espaço);
- Cumprimento das regras de uma narrativa (lógica do texto, ligação entre parágrafos, pontuação e desenvolvimento).

Na primeira subcategoria, coesão da história, são visíveis as maiores dificuldades dos estudantes: criar uma ligação entre os diversos parágrafos, com o enredo e com a história em si, tendo alguns dos estudantes perdido a lógica do texto e sendo necessário procedermos a uma reorganização do texto integralmente, adulterando o mínimo possível o escrito pelos alunos, procurando apenas estabelecer lógica entre as diversas intervenções.

Para melhor ilustrar como se procedeu a esta adulteração mínima entre intervenções, em seguida demonstramos alguns exemplos de maior relevância, através da imagem corpus 10.

Rita's point of view

It's 3 a.m and Sara and I are in my boss' office right now.

Sara- quiet Rita ! Dont make noise! Nobody knows we are here. Don't get over where breaking things !

Well lets see if we can discover anything!

Hmmm. that's interesting, see !

Rita- What?

Chapter Two: TITLE (Rita and Sara)

Rita was sure that her boss was a huge deal among those who were killing their families, so she and Sara went to her boss's officer in order to get some clues.

It was 3 a.m. and Sara when they got inside the office.

Sara- Quiet Rita! Don't make noise! Nobody knows we are here. Don't move around like that or you will end up breaking something!

Corpus do texto 10. Correções no corpo do texto pelo investigador

Rita Rosa's Point Of View

Rita Rosa- That day I stayed at work until very late, maybe until 1 a.m, because my boss had said he needed me to help him prepare a business meeting for the scheduled for the day after. I found it unusual but I never imagined it was

Rita Rosa was the first one to share, with tears falling down her face she mumbled to the rest of the group.

- That day I stood at work until late night, maybe 1 a.m., because my boss said he needed me to help him to prepare a business meeting which was scheduled for the day after. I found it unusual but I never imagined it was a

Corpus do texto 10.1. Correções no corpo do texto pelo investigador

Estes são apenas alguns dos exemplos que refletem uma das maiores dificuldades dos alunos: a ligação entre parágrafos e manter a lógica do texto. No total, registaram-se as seguintes reincidências:

- Falha na ligação entre parágrafos - Rita Rosa e Beatriz Vieira, página um;

- Falha na ligação entre parágrafos – Sara, página dois;
- Falha na ligação entre parágrafos – Jennifer, página dois;
- Falha na ligação entre a história – Rita Rosa e Sara, página quatro;
- Falha na ligação entre a história – Cátia Maria, Maria Pereira, Filipe Simões, Rosa Dimas, páginas quatro a sete;
- Falha de coesão com o enredo – Maria Carolina, páginas quatro e cinco;
- Falha na ligação com a história – Cátia Maria, páginas seis e sete;
- Falha na ligação com a história – Filipe Simões, páginas oito e nove;
- Falha na ligação com a história – Rosa Dimas, páginas nove e dez;
- Falha na ligação com a história – Mariana Brito, página onze;
- Falha na ligação com a história – Beatriz Vieira, página seis;
- Falha na ligação com a história – Inês Ferreira – página seis.

Como está presente no programa da DGE, no âmbito da escrita as competências de uso da língua são as seguintes:

- Demonstra capacidade de relação de informação, sintetizando-a de modo lógico e coerente.
- Elabora, sem dificuldade, textos claros e variados, de modo fluente e estruturado, atendendo à sua função e destinatário, dentro dos tópicos abordados nos domínios de referência, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas.
- Elabora textos sobre temas complexos, desenvolvendo linhas de argumentação consistentes e fundamentadas.

Estas três competências foram alcançadas por alguns dos alunos, aqueles com maior participação, acreditamos que isto se deva ao facto de, como já foi mencionado, o projeto contribuir apenas como participação na nota final, não havendo desta forma uma maneira de compensar o esforço dos alunos ao integrarem na atividade, apesar de se encontrarem em fase de avaliações nas demais disciplinas.

Relativamente à segunda subcategoria, adição de novos elementos (personagens, tempo, espaço) os resultados obtidos foram os seguintes:

Nome do(s) aluno(s)	Elementos criados (Personagens, tempo, espaço)	Página(s)
Margarida Conceição (com ajuda da turma, dentro da sala de aula)	Bar 107	Um
Rita Rosa e Beatriz Vieira	Casa da Rita	Um e dois
Sara	Analepse na história (2013)	Dois
Jennifer	Analepse na história	Dois e três
Rita Rosa e Sara	Escritório do chefe da Rita	Capítulo dois
Cátia Maria	Analepse na história	Seis e sete
Filipe Simões	Mansão do Filipe	Oito e nove
Rosa Dimas	Cria Rosão	Dez
Beatriz Vieira	Bar e personagens envolventes	Quatro
Inês Ferreira	Rapariga psicótica	Sete

Tabela 2. Adição de elementos à narrativa

Embora os resultados apresentados sejam retirados do histórico de edições do documento na plataforma *google docs*, não transmitem a realidade por completo. Os sujeitos embrenharam-se de tal forma na história que os *brainstorms* decorridos durante as aulas eram ensurdecadores, onde os sujeitos davam palpites sobre como poderiam tornar a narrativa mais “deles”, isto é, mais original. Infelizmente toda esta discussão não fica visível na análise de dados, ficando com os créditos apenas quem as escreveu, apesar da ajuda dos demais colegas. Acredita-se, no entanto, que estes resultados são satisfatórios na medida em que, uma vez mais, as finalidades e objetivos do plano curricular de inglês da DGE estão a ser trabalhados de forma entusiasta pelos sujeitos.

Por último nesta análise, apresenta-se os resultados relativos à subcategoria cumprimento das regras de uma narrativa.

Nome do aluno	Erro detetado	Incidência	Página
Rita Rosa e Beatriz Viera	Falta de parágrafo	Duas vezes	Dois e três
Teresa Lucas, Jennifer Cabral, Paulo Domingos, Madalena Gaiaz, Filipe Simões, Tatiana Rodrigues, Mariana Brito, Frederico Tangerina, Inês Ferreira	Falta de parágrafo	Quatro vezes	Dez, onze, doze e treze
Inês Ferreira	Falta de parágrafo	Seis vezes	Seis e sete
Rita Rosa e Beatriz Vieira	Erro de pontuação	Seis vezes	Dois e três
Teresa Lucas, Jennifer Cabral, Paulo Domingos, Madalena Gaiaz, Filipe Simões, Tatiana Rodrigues, Mariana Brito, Frederico Tangerina, Inês Ferreira	Erro de pontuação	Dezassete vezes	Dez, onze, doze e treze
Sara	Erro de pontuação	Quatro vezes	Capítulo dois
Cátia	Erro de pontuação	Cinco vezes	Seis e sete
Inês Ferreira	Erro de pontuação	Oito vezes	Seis e sete
Rosa Dimas	Erro de pontuação	Catorze vezes	Nove e dez
Filipe Simões	Défice no desenvolvimento	Uma vez	Sete e oito
Mariana Brito	Défice no desenvolvimento	Uma vez	Onze

Tabela 3. Erros na construção da narrativa

Uma vez que seria impossível incluir todos os erros de pontuação e parágrafos cometidos pelos sujeitos, optamos por apresentar os casos mais pontuais de défice no desenvolvimento. Estes encontram-se visíveis na imagem abaixo, corpus 11.

When Papi arrived everyone was stunished because he was a Legend.

Papi is known to kill all his enemies with his own hunting knife.. He does 50 perfect cuts when he is killing and then he eats their death bodies.. Some think he is a freakin cannibal

So that's how La Famiglia started. They all made a small cut in their hand and made pact in blood where they all swore to avenge each other's families.

Mariana - I don't believe that my parents were dead by the government. One night I got home and I found their on the floor with a lot of blood. I want to revenge because I don't like this goverment!!

Corpus 11. Défice no desenvolvimento

Ao analisar estes resultados são visíveis as dificuldades destes alunos em manterem-se concentrados na ordem lógica do texto, algo que de acordo com o plano curricular é imperativo nesta fase de estudos de inglês – continuação. Salientamos, no entanto, que é devido a este tipo de erros que o professor pode dirigir a atenção das suas aulas para resolver problemas dos sujeitos como estes.

4.6 Conclusões

Com a conclusão deste projeto, pensamos que foi uma experiência enriquecedora para ambas as partes, mestrando e alunos.

Como maior limitação para este projeto é apontado a limitação de tempo, tanto de implementação como de tempo em sala de aula, para tratar assuntos relacionados com o mesmo. Apesar da disponibilidade da orientadora cooperante, a existência de um plano rigoroso de aulas para ser seguido fez com que fossem poucas as aulas em que conseguíssemos trabalhar no projeto com os alunos. Congratula-se, no entanto, o empenho dos alunos desta turma, que fizeram todos os possíveis para que o projeto corresse da melhor forma, tendo estes solicitado horas extra com o mestrando na biblioteca para poder esclarecer dúvidas quanto ao mesmo.

Relativamente aos resultados obtidos, são de salientar os problemas que os alunos têm quanto à coesão de tempos verbais aquando da criação de um diálogo e de uma narrativa, as dificuldades em manter um sentido lógico no texto, a carência a nível de pontuação e parágrafos.

De forma a compensar estas falácias, os alunos demonstram um espírito de entreajuda excecional e uma criatividade igualmente impressionante.

Como pontos fortes da escrita colaborativa e narrativa digital, são apontados ainda como mais valias o tempo permitido aos alunos para organizar as suas ideias e realizar as suas tarefas e o produto final é global e não aparece apenas o resultado de um trabalho individual.

Como pontos negativos neste projeto podemos indicar que, se não for bem estruturado e devidamente acompanhado, pode levar à dispersão, como se verificou em alguns casos em que a participação do aluno ficou bastante aquém do resto da história. Requer um esforço extra por parte do professor, para realizar o acompanhamento necessário, que poderá ser difícil de pôr em prática caso este tenha muitas turmas atribuídas a seu cargo e, por último, poderá não ser aplicável a todos os conteúdos programáticos a nível de competências de escrita requeridas.

Quando questionada quanto à possibilidade de vir a implementar um projeto similar nas suas turmas, a orientadora cooperante responde que “poderia ser viável em algumas turmas, mas não todas”. Tendo em conta todas as outras tarefas inerentes à profissão, é possível que não conseguisse fazer devido ao acompanhamento. O facto de não poder

aplicar em todas as turmas, não estaria a acompanhar e a avaliar os alunos de igual forma.”

Salienta, no entanto, que considera que esta abordagem ao ensino de LE contribui bastante para a melhoria da aprendizagem dos alunos na medida em que “os alunos poderão ficar mais motivados”, “é apelativo em termos de liberdade criativa”, “permite ao aluno ter acesso aos seus trabalhos e, ao mesmo tempo, visualizar os trabalhos dos colegas” e ainda que “permite ao aluno desenvolver o espírito de trabalho em equipa e entreajuda, mesmo não trabalhando presencialmente”.

Outro fator a louvar foi o facto da timidez deixar de ser um fator inibidor, uma vez que alunos com baixa participação em sala de aula participaram com vigor no projeto, obtendo resultados superiores aos que teriam na participação na sala de aula, caso não tivesse havido projeto como nas outras turmas do décimo ano.

Por último conclui-se que um dos principais objetivos, a escrita colaborativa, foi alcançado, é possível averiguar isto ao analisar as diferentes entradas na plataforma *Google Docs*, onde os alunos por várias vezes combinaram autonomamente horas para escrever em conjunto e participar no projeto. A liberdade, autonomia e responsabilidade depositada nos alunos foi igualmente aproveitada, sendo notável os recursos dos sujeitos para exprimir sentimentos ou reações, como por exemplo, slang, emojis, dupla pontuação e uma imagem ilustrativa para o primeiro capítulo.



Introduction

1. Title
2. Settings
3. Authors and Characters
4. Plot
5. Timetable

The Settings

Tip: Think about WHEN the story takes place, WHERE it all happens, and how much TIME passes from start to finish. Describe the setting so your classmates feel like they are INSIDE the story!

When: 2030

Where: Italia - Veneza

The Authors and Characters

Tip: Who is the main character? Do they have any friends or helpers? Is there someone who challenges the main character? Instead of just naming people, talk about what makes each person memorable.



Plot

1. Beginning: what happened at the beginning?
2. Middle: usually the highest point of action in the story.
3. Ending: how did everything finally work out?

Tip: Think about the most important events in the story. Be careful not to tell the whole story but give enough detail so that the plot makes sense to someone who hasn't read the story.

Timetable

From 11th to 14th: Alece Nancassa, Margarida Conceição, Paulo Domingos, Ana Rosa.

From 15th to 18th: Rita Caramelo, Manuel Borges, Marta Ferreira, Gonçalo Santos.

From 19th to 22nd: Jennifer Katleen, Érica Marques, Ruben Silva, Filipe, Simão Fonseca.

From 23rd to 26th: Madalena Gaiaz, Cátia Silva, Mariana Brito, Tatiana Rodrigues, Inês Sequeira.

From 27th to 30th: Rosa Dimas, João Borges, Maria Pereira, Frederico Esteves, Sara Ribeiro.

From 31st to 3rd June: Tiago Almeida, Márcia Santos, Teresa Lucas, Beatriz Vieira.



Chapter One: The Reencounter



One day a group of childhood friends met in a bar, the bar 107. They decided to create a mafia because they wanted revenge for what the government did to their families.

They were all very sad about the situation and wanted to know why the government decide to kill their families and not someone else's. After a long time sharing what happen to them they conclude that they should find out all the killers first so they would find the person who wanted to kill their families.

Rita Rosa was the first one to share, with tears falling down her face she mumbled to the rest of the group.

- That day I stood at work until late night, maybe 1 a.m., because my boss said he needed me to help him to prepare a business meeting which was scheduled for the day after. I found it unusual but I never imagined it was a trap. When I came back from work I thought it was strange that the living room's lights were off because my mom always used to wait for me and the moment I opened the door I couldn't believe what my eyes were looking at. There was blood all over the place. My parents and my brothers in law were all dead. My nephews

didn't die only because they were on a trip and I immediately called to warn them not to come home and then I called the police. You know what? The federal agents act so casually that I immediately understood something was wrong. They sealed the house for investigation and only in the night after I manage to slip in. I checked all drawers, under the mattresses, everywhere, until I found a safe box which I'd never seen before. So I broke it with a hammer, inside it was a bunch of papers: letters from the government, bills not paid... - I couldn't take anymore, the tears falling down my face wouldn't let me.

Rita Caramelo- It's ok, they will pay for it!

The group was getting anxious and they didn't know what to say, such was the anger they were feeling. Sara was the next one to share her story.

Sara- With me everything started the day I turned an activist against the government who led a lot of movements and causes to crash the power that they had on us. I was flagged by the state as a threat in 2012. On December 24th, 2013 when I was coming home for Christmas evening, I heard shouts from my family. I ran immediately towards the screams to see what was happening but when I got inside no one was there, my children and my husband had disappeared.

I was in shock. Such horrible thoughts running through my mind that I just stood there, frozen, until the new year's evening waiting for news and nothing... But at midnight, when the new year's party had started in the streets of the city, I got a call from an anonymous number. A mysterious voice said: "they are all dead" and hang up. Since that day I have prepared myself for the big day, the day that finally justice will be made and my families is avenged.

At the end of her story Sara was trembling. With her nails carving through her hands-skin she punched the table and sat down to give place to another of her childhood friends, Jennifer.

Jennifer was kind of shady with all those stories since she grew suspicious of everyone, even her closest friends, after what happen to her family. She was afraid that all that was just another trap from the government, but she had nothing else to lose so, slowly she got up and stood in front of the group to tell them how she got there.

- It was just another ordinary day in the burgh, niggas selling drugs, bitches selling their bodies or dancing on poles and the only thing you could hear was the sound of guns shooting at people.

I remember being really tired that day, cleaning houses and serving tables, it was time for me to go home and get ready for my night shift at the strip club. As I get home I notice a little note hanging on the fridge, it said:

"Hey beautiful,

Stephanie and I are out at the movies

We'll be home at 11pm

Love you"

Stephanie was my 5-year-old adorable daughter; she's was my everything.

It was roughly 10.50 p.m. when I left the house. I was on my way to the club when I heard shots and people screaming, curious and alarmed I ran towards the sound to see what was going on. My heart stopped when I saw August, my boyfriend, laying on the floor covered in blood. As I get closer, he looked at me and said "They took Stephanie, don't let them hurt our baby", I started to cry hopelessly, trying to think about where was my baby and what would I do without the only people I cared about in my life. All I really wanted was to find my daughter and get revenge!

It was clear that everyone wanted their revenge. There was an aura in the air of all those restless life's living towards their goal of seeing their families avenged and even if some of them didn't keep contact with each other the bond that they built and shared during their high school was still strong. The anger that they were building towards the government due to what they did to their families was only getting stronger while hearing their friends disgrace.

Slowly, Maria Carolina, stood up and with a melancholic smile in her face, she moved in front of the group and shared her story.

Maria Carolina- So my story is about my complicated relationship. My boyfriend and I were together for 3 years, he worked in the government and I worked in business company. In the first three months we were crazy about each other and everything seemed to be perfect.

I guess I was wrong. I remember it like it was yesterday, I lost my bus home, my co-worker saw me and gave me a ride. When I got home he was sitting in the sofa waiting for me, he started to ask a lots of questions like "Why did you do this to me?", "I give you everything you want and need".

At first I wasn't understanding what was going on, we fought for about two hours and at a certain point he started to get really aggressive and I remember to be terrified. The last thing I remember of that night is his fist in my face.

I woke up in bed with him looking at me, crying, he promised he would never do it again and I believed him. Thing is, that wasn't a onetime deal. We started to get arguments on the daily basis and it got to a point where I just couldn't take it anymore, I remember everything he did to me just by staring at his face but for some reason I loved him anyway.

One day we started fighting again, while I was cooking he tried to choke me but I grabbed a knife and stabbed him. I ran away to my parents' house and he chased me, when we got there he grabbed a gun and started shooting in all directions until he shot my parents. Is it revenge y'all want? I want absolution for leading my mad boyfriend to my parents and revenge towards whoever brainwashed him to make him completely nuts!

The group was getting more and more unease by the minute. When they all thought that was it, another woman stood up and sat down in front of the group. At the begin some didn't recognize her, that is until she started to talk in that kind voice that everyone remembered from high school. It was Bea, barely recognizable.

Bea- It's hard for me to talk about this but I'll tell you my story. I have a small child now that I have to feed every day, and each day has been more and more difficult to take care of him.

Like every Friday night I went to a party full of disgusting people, trying to sell my body for a little bit of cash, there was people everywhere and the music was way too loud. My head was on fire but I had to do my job...

I went upstairs to meet Steph, my closest "stranger". She was crying when she reached my leg. I had no clue why she was acting like that. I started to feel anxious, so I asked her what was wrong. She was very nervous but she started talking slowly. That was when she told me that she killed my family. My mom, my child, my brothers, now they are dead. My only reaction was to start crying and gave her the biggest slap I could. I pulled myself together and started to run home because I couldn't believe what she just told me. Steph was running behind me. I remember that my heart almost stopped beating while I put the keys on the door. My little baby was on the floor full of blood around him, my mother was next to him and my brothers too.

I didn't even understand why she was there. She was crying, I was not. I was paralyzed. Steph hugged me and told me the fault wasn't hers, that someone from government has forced her to kill my family. Anyway I just couldn't forgive her. My whole world stopped and I just couldn't think about anything...

Everyone in the group just stood there, in silence, looking at each other. They didn't know what to do to ease their friend. The air was barely breathable such was the pressure among them. For a brief minute they all just stood there, some moaning, others carving their hands on the tables. But, just like they used to do during their high school in less than a minute everyone was shouting and yelling at each other all outraged. Sara took a gun from her purse and shoot to the air. Everyone jumped and some of them even got their knives and guns out from somewhere and pointed at each other.

Mariana yelled- I can't believe that my parents were killed by the government! One night I got home and found them on the floor with blood all over the place too! I want to revenge because I don't like this government!!

Sara- Guys! What are you doing? We are the only people we have left in this world we must stand united! Not pointing guns at each other! It's one worse than the other. I don't even know what to say about all of this. I just want justice... Maybe we should do something about it... Together!

The silence was pestilent. Slowly they started to lay down their weapons... In order to break that awkward silence Cátia raised up and started to tell them what happen to her slowly while staring at the wall... It was noticeable in her face some kind of emptiness, like something was missing. Life even.

Cátia – My story isn't good either ... Anyway, I was with a big group on a park, we were smoking weed and drinking alcohol while flirting with each other. Suddenly I heard the sound of a bomb, my friends didn't care about the big noise but I was feeling like that noise wasn't good so I decided to see what was going on. When I was on my way I felt a hand touching my arm, pulling me into an alley.

I couldn't see anything only a voice of a boy, he told me that my family was dead and I had to run away because the government was after me, so I left with him.

While we were running he got shot in the back and I didn't know what to do so I started running and screaming, further on down the road a group of men dressed with dark clothes grabbed me and put me in a dark van ... They abused me and tortured me and in the end they threw me naked like trash!!

It was the worst night of my entire life!!!!!! :'(

Catia didn't have time to sit down, another one was already standing up. Filipe, that naive boy from highschool that everyone remember as someone who was always joking around, now was a full grown man and there was nothing funny about his face. In a scary voice he shouted:

Filipe - My story is the worst! My parents were very awkward.

Working all day, because we were poor, until one day my dad said he bought a new house. A big old fashioned mansion...

Of course that made me wonder... How the hell they managed to buy that mansion if they were always complaining about we being broke?

I didn't ask anything because I was living the dream life... Until one day when I came back from school and found them dead in the basement.

That made me wonder, what've my father's done? Most likely the money was involved, that's why I have this stupid giant house.

I wish I could turn back in time and have my parents instead of this mansion...

I need your help to have my revenge.

We can start to gather all the information. You guys can come to my place, it's enough for all.

A man stood up very quickly after Filipe's statement and grunted in a very awkwardly voice - Well, here's what happen to me...

Filipe - Wait, what? Who are you? What are you even doing here? This is a private meeting.

Mysterious man - Shut up idjit, you can't even recognize me. If you wait you will understand who I am.

I used to work for the government, I didn't like it there, but it was what kept me from starving.

One day I was home with my mother when she passed out, obviously I freaked out, it was so unexpected. I immediately took her to the hospital!

Later that night I found out she had a serious and almost fatal disease, the treatments were expensive and I didn't have the money to afford them. After a lot of thinking and despair I decided to steal from my work place, if I was cautious

enough nobody should notice. So the next day I decided I was going to try. So I did and succeeded, no one saw me or suspected anything, so I decided to continue with it.

Until one day, when I least expected, my boss got to work earlier and caught me. He called the police so I ran away, I knew if I got caught they were gonna kill me, but if I travelled to another country no one would be able to do anything. I ended up in Russia where I became a transsexual, I had a complete new identity. My name is now Rosão and I'm now officially a man. You might remember me as that silly girl Rosie, well that's not me anymore so deal with it!

When I thought everything was solved with a completely new identity, I decided to go back home. When I got home, the house was all upside-down, I started to call for my parents, but no one answered, I thought that maybe they were still asleep, so I went upstairs to their room. I couldn't believe my eyes, the tears started rushing down my face, I couldn't speak or move, I just stood there paralyzed looking at them lying in bed, dead, and I made a promise to myself that day, I was going to do the same to those bastards.

Sarão sat down leaving everyone even more confused. How is it possible that such random acts would happen to their families? Truth be told, they didn't believe in good or bad fortune, they all had something in common. They all were from the same school, D. Pedro V, during their high school. But how could that single common factor lead to their families' homicides?

So that's how La Famiglia started. They all made a small cut in their hand and made pact in blood where they all swore to avenge each other's families.

(Ines) Meanwhile, by the time that everyone had already left, inside the bar 107 in a shady corner, there was a very messed up girl with at least one empty bottle of vodka, and roughly 4 beers in the table.

This girl had the most messed up makeup blurring her face, and she was whispering names in a somewhat melancholic melody that would chill the bones of those who would hear her. One thing was for sure, no one would forget those names.

But who was she, what was she doing? Why was she there, in that state of mind?

The bartender reached out to her:

-Sorry my lady, we're about to settle, the bar is about to close. I couldn't stop noticing that you're suffering the most in the middle of night, why are you still here?

Is there something I can do to help you, maybe you want me to bring you again some of those? [points to the beers]

- Mind your own business – said the messed up woman - but I appreciate your kindness, I don't want to bother you, with all this freaking madness, I'm okay, I'm always like that, don't worry about me, alone I shall always be.

- Don't you have someone, waiting for you at home maybe?

That was it. In a flash the bartender got with a bullet on his nose.

By saying that sentence he ended up dead, and the girl fell down on her knees, screaming of angriness, madness and fear, she didn't wanted to kill him, was an automatic reaction, that girl was clearly traumatised.

It seemed like her psychotic attacks were striking again. She stood on the floor hugging her legs, crying all night, watching the blood coming out of the dead body.

Crying, laughing, with her eyes almost popping out of the orbits, she sang in a creepy tune, all night long.

“Her name by that time was unknown,
Her name is “mystery”,
And soon that you will get,
Because she has been always a mystery,
Since her first breath, since her life begun.”

Chapter Two: Searching for proof.

Rita was sure that her boss was a huge deal among those who were killing their families, so with her friend Sara, they went to her boss's office in order to get some clues.

It was 3 a.m. and Sara when they got inside the office.

Sara- Quiet Rita! Don't make any noise! Nobody knows we are here. Don't move around like that or you will end up breaking something!

Well let's see if we can find something. Hmmm, that's interesting, see!

Rita- What?

Sara- I think that your boss is part of the government, see all those photos of our families?! They have been following us since the beginning!

Look at this frame with the picture of Ines!

Rita- What?? That's awkward, I never imagined they were planning this madness for so long.

Sara- I am already feeling hopeful; nobody has found my family's bodies. What if this is all a game to distract us? I never thought about that...

Well let's stop all this cheap chat thing and do something about it. I will copy all the files of your boss computer, go to the door and watch my back.

Rita- Alright but hurry up! I think it's really strange they left those files here without any security like a password or something.

Sara- Actually they have but my husband was a hacker and I learned some things with him ahah!

Rita- Well I guess we all have our skills. Mine, for example, it's to beat those bastards' ass up. You know... I have learned every type of fights during my life. When I was 5 years old I started to practice karate, and by the age 11 I decided I wanted to know about self-defence because I always lived in a dangerous neighbourhood. Then I did Judo, Jiu Jitsu and Muay Thai.

Sara- Uhh! Remember me to never mess with you little Jackie Chan girl!

Rita- Ahahah you mustn't, believe me! ;)

Sara- it's all done! Let's get out of here! Tomorrow will be a long day so go home and sleep! Do you need a ride?

Rita- Yeah... But I want to go to McDonald's first...

Sara- It's 4 a.m and you want to go to McDonald's??

Rita- Ham yeah... I just feel like it but if you don't want to come with me you are the one who loses.

As we are talking we walk out of the company's building very carefully to make sure nobody sees us.

Sara- I'll keep you company, but I will just eat a soap I don't eat meat! :P

Rita- Tss what a baby!

Chapter Three: The Mansion

It was an especially darker night; no moon would shine that day. It was cold enough to freeze someone to death, the crows were spinning around Filipe's mansion while one by one the members of la Famiglia were arriving to catch up what Sara and Rita found in her boss's office.

When Papi arrived everyone was astonished because he was a Legend.

Papi was known to kill all his enemies with his own hunting knife. He would do 50 perfect cuts when he was killing his foes and some people say that he would eat their dead bodies after. How could that sweet kid become a cannibal?!

When they were all sat, and a bit drunk too, they started to share what they found early that week.

Rosão - Hello, it's me! Is there any clue about the bastards who did this?

Suddenly a new face shows up at the door. Rosão immediately pulled her gun out.

Rosão - Who the fuck are you?

Sara- Easy, she's a friend of mine, in fact I was the one who called her. I think she might be able to help us.

Márcia-My name is Márcia and I am a lawyer. I use to work for the government, so I know how we can strike back.

Rosão - I'm Rosão and I'm sorry for my reaction before. It's just that we need to be careful these days.

Márcia- It's ok. I understand

Maria was alarmed with Rosão attitude but slowly she joined the room and with wicked tone on her voice she said:

Maria- I brought my sister in law, Madalena, with me so she can help us getting revenge.

Rosão - Great! The more we are, the stronger we get! 🍌🍌🍌

Madalena- I already know Rita and Sara found something at her boss's office. They noticed there was a big white frame with the photo of Inês right in the middle with some fresh roses around and I think it's really strange and suspicious.

Maria- And did you notice that she wasn't at the bar with us?

Márcia- I have notice that. And I think it's very strange. Have you thought that she may be related to the government?

Rosão - Maybe she's related to someone there...

Madalena- That makes sense...

Maria- That's it! I just remembered having a conversation with her a few years ago about her being adopted! Everything makes sense now!

Madalena- It was her!!!

Jennifer- That bitch killed our families!

Rosão - You're right! OH MY GOD!! I never thought she could do something like this... She used to be such a sweet girl... What will we do to her? She deserves to be punished!

Madalena- Let's talk to the rest of group and see what we're going to do about this...They shouldn't take much longer.

Soon they all arrived and went to a meeting room that Filipe had on his Mansion which there were rumours that it was haunted by the time was that his parents bought it.

So there was, Filipe, Madalena, Rosão, Márcia, Jennifer, Maria, Rita Rosa and Papi starting to discuss how would they make her pay for everything:

"We should abuse her just like she did to our families!" said Papi.

Rosão took a bible from the desk and threw it to Papi's head and yelled: "That's not a way to solve things, even if are trying to avenge our families, sexually abusing someone it's always WRONG and specially like that!!! "

And there was a frustrating silence and everyone agreed that raping subject was out of the question, but some of them still kept that idea in mind.

After some hours arguing what they should do, the decision was unanimous, they all agreed in a fabulous plan that didn't have room for errors, now they just had to make it work.

At the end they made a toast and shouted "Revenge for us all, HURRAY".

Chapter Four: The Final Revenge:

Sara and Filipe went undercover inside the bar 107 because Inês was in there. They were stalking her for some time now, waiting for an opportunity to put their plan in motion. The rest of the group were outside, communicating with them through a Walkie-Talkie, all in positions and ready to go.

Sara (in a low-tone voice to Filipe while staring at the enemy):

After an intensive search we have seen progress. Finally, we found significant information about that girl who we used to call Inês.

Nobody expected that an innocent girl like she used to be was adopted and trained by the government to be a government assassin.

At first she seemed a very beautiful and sweet girl but she acted a little awkward that's for sure.

She was a very outgoing girl, annoying even, sometimes nobody could hear her anymore because she liked to talk A LOT and she had a great sense of humour.

Filipe: How fool we were...But now it's time for revenge. We have a great plan to unmask her!

Sara: Yeah but first we have to review how are we going to put it in practice, so here it is:

We must trap her once we get an opportunity. To do so, you and me will follow her, when we get close to the dead end outside, that she has to go through in order to get home, we jump her. Usually, after she comes out of the bar, she goes straight to her empty and lonely house. If she doesn't have a hangover she falls asleep in her bed and-

Filipe: Wait, how do you know all those things? Have you ever seen her naked he he he? – said Filipe in a perverse tone on his voice.

Sara: Filipe, FOCUS DAMN IT, you may have your porno fantasies later, until that, tell the big boy to behave himself otherwise I'll cut it off with my knife!

Look, she's going to leave the bar, she's already paying the check let's go...

Soo Inês left the bar, with Sara and Filipe chasing after her while communicating through the Walkie-talkies with the rest of the group that were supposed to approach her in order to try to trap her into the dead end alley.

If needed, those persons would be: Rita Rosa, with Papi watching her back, both heavily armed. They needed some distraction and that one would be sponsored by Rosão, with his freaking beautiful body. Even after a sex change operation was still MAGNIFICENT and they had studied a little of Inês body-type interests, so that would be 100% sure she would fall into the trap, Rosão was her weakness!

Rosão would approach her and try to seduce her, since Rosão was now a man no disguise was needed. When Inês was distracted, Rita Rosa would point a gun at her back and would order to walk her way to the alley with Papi paying close attention to her every move, his duty was to protect Rita and even if he was a very silly boy, he took his job seriously. He had to make sure that Inês wouldn't attack.

Sarão- The plan went south when some guy appeared behind Ines with a gun on his hand, at that moment Sarão didn't have time to think twice. She started to shoot everything that moves. While shouting to the rest of the people to hide. She shot Inês and the guy from government but also got shot right on the head and I fell on the floor bleeding...

Where am I? What the hell is going on? Why did someone shave my head?

Doctor- You are a very lucky woman you survived a shot right on your head, do you remember what happened??

Flashbacks started to pass right in front of Rosão eyes but the nurse knocked on the door, he looked at her, a pretty young woman with brown eyes, long curly hair and tall legs. A wonderful brunette! She was an angel in brown shades. The nurse went straight to Rosão hospital bed and said:

- I have a phone call for you.

Rosão wasn't even hearing. All that she could think of was that having a bullet on my head was worth just to see her! (but that's was just his bisexual side talking).

With a bit of saliva falling down his mouth, Rosão took the phone without even thinking of the circumstances that got him there. That's when he realised that that brown angel gave him the devil's phone.

He quickly recognized the voice on the phone, that voice was the same voice that call him at the new year's eve all those years ago saying "they are all dead". This time the voice said: "this is not over" and suddenly she heard the voice of his kids screaming "mommy!!" and the phone immediately hang up.

Well maybe this is just the end of the beginning.

To be continued ...

5.3 Inquérito final aos participantes



Inquérito aos participantes.

Este inquérito integra-se num estudo sobre *Escrita Colaborativa e Narrativa Digital* e pretende sondar os alunos participantes neste projeto quanto à sua participação neste projeto final. O estudo é realizado pelo mestrando no âmbito da Unidade Curricular *Seminário de Investigação* ao abrigo do Mestrado em Ensino de Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol) da Universidade de Aveiro. O inquérito é de caráter anónimo e voluntário, pelo que é pedido que responda com toda a sinceridade.

Lisboa, 28 de setembro de 2016

O Mestrando:

Rui Loures

Parte I- Caracterização

1. Idade: _____

2. Género:

a) Masculino

☐

b) Feminino

☐

3. Nacionalidade:

a) Portuguesa

☐

b) Outra

☐

Qual? _____

4. Alguma vez teve de repetir algum ano?

a) Sim ☐ Não ☐

5. Como se autoavalia quanto ao seu nível de Inglês?

Excelente ☐ Suficiente ☐
Bom ☐ Insuficiente ☐

Parte II- Concepções sobre a participação no projeto.

1. De forma global, numa escala entre 0 e 5, em quanto avaliarias este projeto?

2. Quando pensa no projeto *Escrita Colaborativa e Narrativa Digital*, quais dos seguintes itens mais se associam ao seu pensamento? (*selecione duas opções.*)

Forma divertida de aprender Línguas Estrangeiras. ☐

Mais trabalho extra-aula. ☐

Ajuda a esclarecer dúvidas fora da aula. ☐

Incentiva ao trabalho autónomo. ☐

Julga ser algo desnecessário e espera não ter de voltar a fazer algo do género. ☐

3. Concorda que este tipo de abordagem no ensino é uma mais valia?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

3.1 Porquê?

4. Numa escala entre 0 e 5, como avalias o ensino de línguas estrangeira na tua escola.

5. Selecione a opção que, na sua opinião, mais se aproprie à afirmação.

	Discordo	Sem Opinião	Concordo
Gostava de ver este projeto como um dos elementos de avaliação.			
O projeto seria viável, mas abordado de uma forma diferente.			
O projeto deve refletir-se nas notas obtidas pelos alunos.			
O projeto deve servir para o desenvolvimento curricular do aluno.			
O projeto deve servir para os alunos demonstrarem empenho extra-aula.			

6. Consideras que a escrita colaborativa contribuiu para a melhoria do seu nível de inglês?

Sim

Não

☐

Sem opinião

☐

7. Gostarias de participar num projeto semelhante no futuro?

Sim

☐

Não

☐

Não sei

☐

7.1 Porquê?

Muito obrigado pela sua colaboração.

5.4 Inquérito final à orientadora



Inquérito à professora cooperante

Este inquérito integra-se num estudo sobre *Escrita Colaborativa e Narrativa Digital* e pretende recolher a opinião da professora cooperante quanto ao projeto desenvolvido. O estudo é realizado pelo mestrando no âmbito da Unidade Curricular de *Seminário de Investigação* ao abrigo do Mestrado em Ensino de Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol) da Universidade de Aveiro.

Lisboa, 28 de setembro de 2016

O Mestrando:

Rui Loures

Parte I- Caracterização

6. Idade: _____

7. Situação Profissional:

c) Professor do Quadro da Escola

☐

d) Professor do Quadro de Zona Pedagógica

☐

e) Professor Contratado

☐

8. Habilitações académicas:

a) Doutor

☐

- b) Mestre
c) Licenciado

9. Anos de serviço: _____

Parte II- Concepções sobre o desenrolar do processo

1. Quando pensa no projeto *Escrita Colaborativa e Narrativa Digital*, por favor expresse o seu pensamento quanto aos pontos positivos.

- 1.1. Expresse a sua opinião sobre quais os pontos negativos nesta abordagem ao ensino de Línguas Estrangeiras.

2. Acredita que esta metodologia de ensino é algo viável de ser implementado nas suas aulas? Justifique.

3. Considera que esta abordagem ao ensino de línguas contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos?

Nunca	<input type="checkbox"/>	Às vezes	<input type="checkbox"/>	Sempre	<input type="checkbox"/>
Raramente	<input type="checkbox"/>	Muitas vezes	<input type="checkbox"/>		

- 3.1. Se sim, em que medida e como?

Muito obrigado pela sua participação.

5.5 Planificação da primeira aula relativa ao projeto

Lesson Plan – 10th 7

Trainee: Rui Loures	
Trainer: Vanda Boucinha, Ana Raquel Simões and Carlos de Miguel Mora	
School: D. Pedro V	
Class: 10 th 7	Date: Wednesday, May 11 th 2016
Duration: 90 minutes	Special Observation: -

Content:

How to use Google Docs.

Introduction to collaborative writing - creating our own story.

Summary: How to properly use Google Docs -

Introduction to the project “Our own story” – selecting the title, creating characters and defining general setting for the story (place, time, and general plot).

Link for the video – “Google Docs - Tutorial 01 – Basics”:

https://www.youtube.com/watch?v=s6V_h43-BIY

Class development:

Planning number 1	English 10th grade	Duration: 90 minutes Class subject: "Creating our own story"
-------------------	--------------------	--

Step	Average time	Activity	Individual/ groups	Materials
One	5 min.	- Greet the students; - Write the summary;	Individual	- Desktop -Data show
Two	10min.	-Introducing the project -Skimming their knowledge about Google Docs.	Whole class	- Data show - Desktops
Three	15 min.	-Display the video "Google Docs - Tutorial 01 – Basics" - Creating accounts and joining the students to the document.	Whole Class Individual	- Data show - Desktops -Board
Four	20 min.	-Brainstorming about the title -Brainstorming about the general settings (when/where/time the story will take action)	Whole class	- Desktops - Board - Data show
Five	10-15 min.	-Creating some characters to start the story.	Whole Class	- Data show - Desktops - Board
Six	30 min.	-Setting the timetable -Testing google docs with the students	Whole Class	- Data show - Desktops

Webgrafia

Cardoso, T., Matos, F. /2012). Aprender línguas estrangeiras no século XXI: teletandem através do Skype. Revista Educação, Formação & Tecnologias (dezembro, 2012), 5 (2), 85-95. Laboratório de Educação à distância e e-learning. Portugal: Universidade Aberta. Disponível em: <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/308/173>. Acedido em 02/01/2016

Knibbs, K. (2013). Kthxbai! How Internet-speak is changing the way we talk IRL (in real life). Digital Trends. Disponível em: <http://www.digitaltrends.com/social-media/how-the-internet-is-changing-the-way-we-talk/#!AnEDE>. Acedido em 02/01/2016

Parry, P. (2010). The impact of technology on the English language | EnglishLanguageExpert.com. Englishlanguageexpert.com. Disponível em: <http://www.englishlanguageexpert.com/english-language-articles/the-impact-of-technology-on-the-english-language/>. Acedido em 02/01/2016

Moreau, E. (2016). Everything You Need to Know about Internet Slang: Acronyms, Phrases and Idioms. About.com Tech. Disponível em: <http://webtrends.about.com/od/profile1/a/Internet-Slang-Dictionary-Online-Urban-Dictionary.htm>. Acedido em 14/02/2016

Death and Taxes,. (2013). 18 obsolete words, which never should have gone out of style. Disponível em: <http://www.deathandtaxesmag.com/195348/18-obsolete-words-which-should-have-never-gone-out-of-style/>. Acedido em 22/12/2015

Academia.edu,. (2016). Amaro, A.C. (2012). Quando as crianças contam histórias: estudo para o desenvolvimento de uma aplicação multimédia interativa de suporte ao conto de histórias por crianças do 1.º CEB. (Doctoral Thesis, University of Aveiro, July, 2012) Disponível em: [https://www.academia.edu/7003957/Amaro A.C. 2012 . Quando as crian%C3%A7as contam hist%C3%B3rias estudo para o desenvolvimento de uma aplica%C3%A7%C3%A3o multim%C3%A9dia interativa de suporte ao conto de hist%C3%B3rias por crian%C3%A7as do 1.o CEB. Doctoral Thesis University of Aveiro July 2012.](https://www.academia.edu/7003957/Amaro_A.C._2012_.Quando_as_crian%C3%A7as_contam_hist%C3%B3rias_estudo_para_o_deenvolvimento_de_uma_aplica%C3%A7%C3%A3o_multim%C3%A9dia_interativa_de_suporte_ao_conto_de_hist%C3%B3rias_por_crian%C3%A7as_do_1.o_CEB.Dctoral_Thesis_University_of_Aveiro_July_2012) Acedido em: 04/01/2016

Babo, M. A. (2005). Do texto como textura heterogénea ao texto como textura híbrida. Biblioteca on-line de ciências da comunicação. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/babo-maria-augusta-texto-como-textura-heterogenea-texto-comotextura-hibrida.pdf> Acedido em: 07/01/2016

Jenkins, H.; Clinton K.; Purushotma R.; Robison A. J. & Weigel M. (2009). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media education for the 21 Century. Chicago: MacArthur Foundation. Disponível em: [http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9CE807E1B0AE4E%7D/JENKINS WHITE PAPER.PDF.](http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9CE807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF) Acedido em: 12/01/2016

Bibliografia

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.

Baker, E.A.; Pearson, P. D.& Rozendal, M. S. (2010). *Theoretical Perspectives and Literacy Studies: An Exploration of Roles and Insights* .In Elizabeth A. Baker (ed), *The New Literacies Multiple Perspectives on Research and practice*. New York: The Guilford Press.

Crystal, D. (2002). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press

Dabène, L. (1997). *L'image des langues et leur apprentissage*. In M. Matthey (org.). *Les langues et leurs images*. (pp. 19-23). Neuchâtel: IRDP Éditeu

Jenkins, H. (2006). *Fans, bloggers and gamers: Exploring participatory culture*. New York: New York University Press.

Jesus, A. G. (2010). *Narrativa Digital: uma Abordagem Multimodal na aprendizagem de Inglês*. Braga: Universidade do Minho.

Ryan, M. L. (2004). *Narrative Across Media: The Languages of Storytelling*. Lincoln (NE): University of Nebraska.

Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid: Ed. La

Muralla. Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte

Vygotski, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes Editora.

Wyer, R. S. (1995). *Knowledge and memory: The Real Story*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Witherell, C. & Noddings, N. (1991). *Stories Lives Tell, Narrative and Dialogue in Education*. New York: Teachers College Press.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman